Königliches Realgymnasium zu Tilsit.

Zwei und vierzigstes Jahresprogramm.

Zu

der öffentlichen Prüfung aller Klassen,

den Versuchen der Schüler im Vortrage und Gesange

und

der Entlassung der Abiturienten,

Montag, den 12. und Dienstag den 13. April 1886,

an den Vormittagen,

sowie

der damit verbundenen

Ausstellung der Zeichnungen

ladet

im Namen des Lehrerkollegiums

ganz ergebenst ein

der Direktor: *L. Koch.*

Inhalt: 1) Studien zu Herbarts Pädagogik von dem Oberlehrer August Gräter.
2) Schulnachrichten von dem Direktor.

Tilsit, 1886.
Gedruckt bei Heinrich Post.

1886. Progr. Nr. 22.

Der Zweck dieser Arbeit ist, den gegenwärtigen Stand und die Geltung der Herbart'schen Pädagogik durch Besprechung einiger der neusten Erscheinungen auf diesem Gebiet festzustellen, sodann, auf die Genesis derselben zurückgehend, ihre Entwickelung aus den damaligen Zeitumständen heraus, namentlich als Kritik und Weiterbildung der Pestalozzi'schen Ideeen, zu verfolgen, vorauf aber zum bessern Verständnis des Einzelnen eine Skizze dieses Systems nach seinen Hauptbegriffen zu geben.*)

In seinen Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik 1831 sagt Herbart, auf die pädagogische Entwicklung eines Vierteljahrhunderts zurückblickend und mitten aus den damals gerade eintretenden Reformen des Unterrichts heraus: Vom erziehenden Unterricht habe ich, glaube ich, zuerst angefangen zu reden. Sie werden sich erinnern, daß wir gerade darauf das meiste Gewicht legten, der Unterricht werde zu sehr als das Zweite bei der Erziehung betrachtet; er sei es gleichwohl, der am meisten dauerhaft wirke, weil erworbene Kenntnisse bleiben, während Gewohnheit und Sitte sich ändern. Und schon in der Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik 1804" steht das Wort: Der Unterricht will den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter bilden. Das Letzte ist nichts ohne das Erste, das ist die Hauptsumme meiner Pädagogik; und: „ich gestehe keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts auch keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." So früh hatte sich für H. der Grundgedanke seiner wissenschaftlichen und praktischen Thätigkeit festgestellt, dem er durch sein ganzes Leben treu geblieben ist. Der Unterricht wird dabei geradezu ein Teil der Erziehung, die Pflege des Gedankenkreises das Hauptgeschäft derselben, da von einem großen entwickelten Gedankenkreis aus sowohl das Gefühl wie der Wille am mächtigsten bestimmt, ja eigentlich dadurch erst erzeugt und erregt wird. „Wie der Gedankenkreis eines jungen Menschen sich bestimme, ist dem Erzieher alles, denn aus Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen." „Eine große ruhende Gedankenmasse ist eine Macht des Sittlichen im Menschen." Diese Auffassung hängt ganz

*) Da in dieser Skizze in keinem Fall Vollständigkeit erstrebt werden kann sondern nur eine dem Gedankengang in Herbart's Schriften frei nachgehende Besprechung gegeben werden soll, so verweisen wir diejenigen, welchen diese Schriften zunächst zu umfangreich oder auch zu schwierig sein möchten, was sie in der That für den Anfänger sind, auf Rein: pädagogische Studien 1. Heft, eine Zusammenarbeitung der beiden Hauptwerke Herbart's, oder lieber, da bei der gedrängten Kürze dieser Studien nicht alles gleich verständlich ist, auf Froehlich: Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys, eine gemeinverständliche und auch durch zahlreiche Beispiele erläuterte Darstellung, die freilich um ihrer kritischen und freien Stellung willen, namentlich Ziller gegenüber, vielfach, aber oft ohne Grund, angegriffen wird.

und gar mit dem principiellen Satz seiner Psychologie zusammen, daß es im menschlichen Geiste nichts Anderes als Vorstellungen und ihre mannigfachen Verbindungen gebe, daß der Wille nur eine „gesteigerte, das Gefühl eine herabgeminderte Vorstellung sei“. Die Gefühle und Begierden sind nichts neben und außer den Vorstellungen; am wenigsten giebt es dafür besondere Vermögen; sondern sie sind veränderliche Zustände derjenigen Vorstellungen, in denen sie ihren Sitz haben. Die Seele wird Geist genannt, sofern sie vorstellt, Gemüt, sofern sie fühlt und begehrt. Zum vollen Verständnis dieser Sätze wird ein Exkurs auf das Gebiet der Herbart'schen Psychologie an dieser Stelle willkommen sein.*)

Seine Psychologie heißt die mathematische, weil sie, in der Annahme, daß das Geistesleben derselben strenger Gesetzmäßigkeit wie das Naturleben unterliegt, jenes ganz und gar der Rechnung unterwirft;**) und sie charakterisiert sich dadurch, daß sie alle andern Geistesvermögen mit Ausnahme der Kraft des Vorstellens oder genauer: der Fähigkeit auf die Einwirkungen der Außenwelt zu reagieren leugnet und aus Vorstellungen das ganze innere Leben sich aufbauen läßt. Die Richtung seines psychologischen Denkens war von Anfang an durch sein pädagogisches Interesse bestimmt, wie er denn aus dem Mangel der Psychologie „die ungeheuern Lücken in dem pädagogischen Wissen seiner Zeit sich erklärt.***“) Und auch hier stellten sich ihm sehr früh die Grundlinien seines Systems fest; man vergleiche z. B. den Vortrag aus dem Jahre 1804: Ueber den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzi'schen Methode, wo er das ganze innere Leben auf Vorstellungen zurückführt und aus diesen den Willen hervorgehn läßt, auch die Frage, ob der Mensch der Pflanze gleich seine ganze künftige Gestalt mit auf die Welt bringt, nur in Rücksicht auf den Körper bejaht, für den Geist dagegen und Charakter eine völlig freie Entwickelung aus der Vernunft d. h. dem Mechanismus der Vorstellungen heraus behauptet.†) In seinem Handbuch der Psychologie hat er dann eine doppelte Darstellung gegeben, aber schon im ersten Teil, der nach der bisher üblichen Annahme von den Geistesvermögen angeordnet ist, diese Theorie gleich als aus metaphysischen Gründen verwerflich, die, was in Wirklichkeit stets verbunden sei, willkührlich auseinanderreiße, bezeichnet, die sicher einmal aus der Psychologie verbannt werden würde Die Erschleichung der Anlagen und Seelenvermögen stamme daher, daß immer schon der entwickelte Mensch, auf einer bestimmten Höhe der Kultur, der Gegenstand der Psychologie sei.

Die Hauptsätze des 2. Teils sind: Die Seele ist ein einfaches Wesen, ohne Teile, ohne Vielheit und ohne Qualität. Sie hat gar keine Anlagen und Vermögen weder etwas zu empfangen noch etwas zu produzieren. Sie hat ursprünglich weder Vorstellungen noch Gefühle noch Begehrungen, es liegen auch in ihr keine Formen des Anschauens und Denkens (Kant),

---

*) Für Freunde einer gekürzten kompendiarischen Form nennen wir: Free: Die Lehre Herbart's von der menschlichen Seele, mit Herbart's eigenen Worten zusammengestellt.

**) Welchen Gewinn er davon für die Pädagogik erwartet sagt er selbst H. W. VII., 68: Die Idee einer mathematischen Psychologie erlaubt nicht nur anzunehmen, daß man auf den Zögling wirken könne, sondern auch, daß bestimmten Einwirkungen bestimmte Erfolge entsprechen, und daß man dem Vorauswissen dieser Erfolge sich durch fortgesetzte Untersuchung mehr und mehr nähern werde.

***) W. I., XXI.

†) W. I., 306 flg.

keine Gesetze des Wollens und Handelns, auch keinerlei, wie immer entfernte, Vorbereitungen zu dem allen; so gründlich räumt H. mit allen bis dahin aufgetretenen Theorieen vom Wesen der Seele auf; sie ist auch nicht eine tabula rasa im Sinne des Sensualismus, worauf ohne weiteres fremde Eindrücke gemacht werden könnten, ebensowenig eine in ursprünglicher Selbstthätigkeit begriffene Substanz in Leibnitz Sinne.

Das einfache Was der Seele ist völlig unbekannt und bleibt es auf immer, aber ihre Bewegung und Thätigkeit tritt nach außen und liegt für unsere Erfahrung da. Welcher Art ist diese? H. wählt ein Gleichnis aus der Körperwelt: Die Körper wirken auf einander als Druck und Gegendruck und erhalten sich gegen einander in ihrer Qualität. Dergleichen Selbsterhaltungen sind das Einzige was in der Natur wahrhaft geschieht. Die Selbsterhaltungen der Seele nun sind Vorstellungen, und zwar einfache, weil der Akt der Selbsterhaltung einfach ist, aber in unendlicher Mannigfaltigkeit; diese sind das Einzige was in der Seele sich thatsächlich findet. Ebenso beruht die Verbindung zwischen Seele und Leib auf einer zusammenhängenden Kette von Selbsterhaltungen. Diese Vorstellungen werden Kräfte, indem sie einander widerstreben, Widerstand ist Kraftäußerung. Jede Vorstellung bleibt, auch wenn sie zeitweise verdunkelt wird, sie giebt nur nach, und das wirkliche Vorstellen verwandelt sich in ein Streben vorzustellen; so meint H. den Anfang alles Wollens gefunden zu haben. Das Wollen ist nur ein gehemmtes sich wieder aufarbeitendes Vorstellen, W. I., 308 flg. Sobald das Hindernis weicht, wird auch die Vorstellung durch ihr eignes Streben wieder hervortreten, darin liegt die Möglichkeit der Reproduktion. Die Statik und Mechanik des Geistes handelt von dem Gleichgewicht und den Bewegungen der Vorstellungen und stellt rechnungsmäßig die sichern Regeln derselben auf. Wichtig ist in seinem System auch der Begriff der Schwelle des Bewußtseins; die völlig gehemmten Vorstellungen sind unter dieser Schwelle; die aus völliger Hemmung soeben sich erhebenden sind an der Schwelle; und es ist nun besonders wichtig, durch Rechnung zu bestimmen, wie stark eine Vorstellung sein müsse, um neben stärkeren noch gerade auf der Schwelle stehn zu können, so daß sie beim geringsten Nachgeben des Hindernisses sogleich anfangen würde, in ein wirkliches Vorstellen überzugehn.

Der metaphysische Grund für die einander widerstrebenden Vorstellungen ist die Einheit der Seele, deren Selbsterhaltungen sie sind. Eben dieser Grund erklärt ohne Mühe die Verbindung unsrer Vorstellungen. Die Vorstellungen verknüpfen sich auf zweierlei Art: erstlich komplizieren sich die nicht — entgegengesetzten, wie Ton und Farbe, zweitens verschmelzen die entgegengesetzten, die Komplikationen können vollkommen sein, Beispiel: Das Ding mit mehreren Merkmalen, die Worte als Zeichen der Gedanken; die Verschmelzungen sind ihrer Natur nach allemal unvollkommen, Beispiel: Die Reihenformen.

Die Reproduktion ist eine unmittelbare, wenn eine Vorstellung durch eigne Kraft emporsteigt, sobald die Hindernisse weichen. Der gewöhnliche Fall dabei ist, daß eine neue Wahrnehmung, mit Zurückdrängung aller Hindernisse, die ältere Vorstellung des nämlichen oder eines ganz ähnlichen Gegenstandes wieder hervortreten läßt. Die mittelbare Reproduktion dagegen ruht auf der Assoziation derVorstellungen und den Hilfen, die diese einander leisten.

Die Treue der Reproduktion oder das Gedächtnis besteht darin, daß sie uns Reihen von Vorstellungen in der nämlichen Ordnung und Folge wiederbringt, wie dieselben waren aufgefaßt worden. Hierauf beruhen auch die Phänomene, die bei der Uebung und Fertigkeit vorkommen. Es ist schon hier zu erkennen, daß die Kunst des Erziehers darin liegen wird die Vorstellungen in der rechten Stärke, Klarheit zu erzeugen, mit einander zu verknüpfen, die gehemmten wieder emporzurufen, die rechten Hilfen dafür herbeizuschaffen, die rechten Reihenformen zu bilden und sich also beständig mitten in das Geistesleben seines Zöglings hineinzustellen, um es nach strenger Gesetzmäßigkeit in seinem Verlauf zu leiten.

Wie H. aus den Vorstellungen das Wollen als das Emporstreben der gehemmten unter ihnen ableitet, haben wir schon oben gesehn; doch will uns scheinen, als ob noch eine besondere Kraft der Entscheidung und der Wahl zu diesen sich aufarbeitenden Vorstellungen hinzutreten müsse; und noch weniger gelingt es ihm, die Entstehung des Gefühls aus den Vorstellungen allein überzeugend zu erklären; es macht ihm offenbar selbst die größte Mühe. Um die erste Regung der Empfindung zu deuten, beginnt er mit den ästhetischen Urteilen des Wohlgefallens und Mißfallens, zieht dann die Musik und ihre Tonverhältnisse herbei, wo allein in der Verschiedenheit der Hemmungsgrade d. h. des Intervalls der Töne die psychologische Erklärung aller Harmonie, der die angenehmen Gefühle entsprechen, zu suchen sei. So soll es auch hier sein: wenn die Kräfte, worin die Vorstellungen durch ihre Gleichheit und ihre Gegensätze einander zerlegen, gleich stark sind, so entsteht Disharmonie, wenn verschieden stark, Harmonie. Oder: wenn ein Vorstellen zwischen entgegenwirkenden Kräften eingepreßt schwebt, so entsteht etwas, was wir Gefühl nennen müssen.*) Ein Lustgefühl speciell entsteht, wenn eine Vorstellung durch eigne Kraft hervortritt und zugleich durch mehrere Hilfen hervorgerufen wird. Zwischen Fühlen und Begehren ist überhaupt keine scharfe Grenze zu ziehn, sie gehn beständig in einander über. Aber diese beiden Seiten unsers Geisteslebens nur als Modifikationen unserer Vorstellungen zu begreifen, will uns nicht gelingen. H. überzeugt uns auch nicht durch den Hinweis auf die Flüchtigkeit aller Gefühlszustände und Affekte:**) „Der Mann empfindet wenig von den Freuden und Leiden seiner Jugend; hingegen was der Knabe recht lernte, das weiß noch der Greis.“ Wir können zugeben, daß die Vorstellungen die einzig feste Grundlage in unserm Geistesleben bilden, auch daß unsere Gefühle alle an Vorstellungen haften und sich mit der wechselnden Gedankenrichtung, namentlich in den einzelnen Lebensaltern, verändern; aber kein noch so gesteigerter Grad des Vorstellens erklärt die Qual oder Seligkeit unsers innern Empfindens. Der Schmerz oder die Lust stumpft sich wohl zugleich mit dem Erblassen der Vorstellungen, an die sie gebunden sind, ab; aber es ist doch immer eine besondere Kraft darin, die zur Vorstellung hinzutritt, nicht diese selbst; das gilt vom untersten sinnlichen Gefühl bis hinauf zu der feinsten moralischen Empfindung. Wahr ist wohl, daß vielfach die Fähigkeit zu empfinden von der Höhe des Vorstellungslebens abhängt, ein klarer, tiefer Geist fühlt Lust und Unlust stärker und reiner

*) H. W. VI., 75 (Psychologie als Wissenschaft).

**) Dann besonders von Ziller in seiner: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht S. 213 ausgeführt.

als ein unklarer und flacher Kopf, also Vorstellung ist in jedem Gefühl; aber der Bildungsgrad steigert doch nicht allgemein auch die Fähigkeit zu empfinden, und bei einem sehr einfachen und wenig entwickelten Vorstellungsleben findet sich oft eine überraschende Tiefe und Wahrheit des Gefühls. Vielleicht sind Vorstellung und Gefühl „koordinierte Teilerscheinungen eines und desselben innern Hergangs", so Wundt, der auch die Frage stellt, mit welchem Recht denn Herbart, wenn er mit der ganzen Wolf'schen Terminologie aufräumte, die soviel Seelenkräfte annahm als es Substantiva für die Bezeichnung der innern seelischen Vorgänge gab, noch die Vorstellungen beibehielt. Am wichtigsten für unsern Zweck ist es hier festzustellen, daß H. von dieser Grundanschauung aus zu dem Hauptsatz seiner Pädagogik gekommen ist, von dem Gedankenkreis hänge auch die Charakterbildung fast allein ab, und der Unterricht habe daher die Aufgabe der Erziehung wesentlich zu übernehmen.

Das Wort Erziehung nun bedeutet im gewöhnlichen Sprachgebrauch die neben dem Unterricht einhergehende und oft nur zu sehr von demselben getrennte sittlich bildende Einwirkung auf den Zögling, bei H. bezeichnet es das Ganze pädagogischer Thätigkeit und umfaßt 3 Teile: Regierung, Unterricht und Zucht. Der Anstoß, den die Herbart'sche Terminologie vielfach erregt, beginnt bereits hier, und doch hat H. nur aus Nützlichkeitsgründen und durch seine reichen Erfahrungen als Hauslehrer bestimmt, diese rein vorbeugenden verhütenden Maßregeln, die allein dazu bestimmt sind, Ordnung zu schaffen, den ungestümen, regellosen Willen zu bändigen und die selbstverständlichen Voraussetzungen des Unterrichts, Ruhe und Stille, zu schaffen unter dem besondern Namen „Regierung" vereinigt und von der eigentlich sittlich bildenden Thätigkeit der Zucht getrennt. Er ist sich aber dabei stets bewußt, daß diese Trennung mehr in abstracto und für das Nachdenken des Lehrers zu machen sei, allein im Interesse wahrer Sittlichkeit, die ohne jeden Schein des Zwanges und der Gewalt aus einem weit und umfassend gebildeten Gedankenkreis und einem recht geleiteten Willen hervorgehen soll. Die Furcht vor der Einmischung unreiner Motive und falscher Mittel in das hohe Werk der Charakterbildung hat H. dazu gebracht die Regierung, von andern verständlicher Disziplin, von Stoy Schulpolizei genannt, deren Zweck also negativ ist: Ordnung zu schaffen, positiv: einen pünktlichen und unbedingten Gehorsam zu erzeugen, von der Zucht d. h. der Charakterbildung zu trennen und von ihr so zu handeln, als ob sie ohne jede Einwirkung auf das Gemüt bleiben und den Zögling später nie mehr durch ihre Zwangsmaßregeln beunruhigen dürfe. Diese Trennung ist keine glückliche und kann kaum in der Theorie aufrecht erhalten werden; auch mischt H. selbst in die Maßregeln der Regierung: Drohung, Aufsicht, körperliche Züchtigung, Hunger, Freiheitsberaubung, Entfernung als die wirksamsten: Autorität und Liebe hinein, die doch wahrlich einen Zweck im Gemüt des Kindes haben, was er von der Regierung vorher völlig geleugnet hat. H. verbessert sich selbst, indem er Umr. § 43 sagt: die rechte Empfindlichkeit für diese Maßregeln der Regierung ist nur durch eine gute Zucht zu erreichen, die R. soll so bald als möglich sich mit der Zucht verbinden; warum aber dann überhaupt trennen? Und wie bedenklich ist ein solcher Satz: „Die Regierung hat nur auf die That zu sehen, die Zucht auch auf die Absicht"! Da aber die Gesinnung allein das Sittliche ausmacht, so beginnt dieses also erst mit der Zucht, und

einige Jahre zum mindesten sind dann fast ohne sittliche Einwirkung. Denn H. will allerdings die R. so viel als möglich in die ersten Jahre zurückverlegen, da sie einen unerbittlichen und starren Zwang ausübt und allein in den Händen der Eltern erträglich bleibt, also so schnell wie möglich durch die allein auf die eigne Entschließung und den Willen des Zöglings gerichtete Zucht ersetzt werden soll. Die einfache Erklärung für diese künstliche und H. selbst viel Mühe machende Trennung liegt darin, daß er — und das möge man für seine ganze Pädagogik nicht vergessen -- die Privaterziehung durch den Vater und Hauslehrer vor Augen hat, die wirklich unter normalen Umständen sehr schnell dahin gelangen kann, einen unbedingten Gehorsam als selbstverständliche und fast unbewußt geübte Pflicht zu erzeugen und sich dann, ohne in ihrem Werk gestört zu werden, ganz der rein innerlichen Charakterbildung hingeben; aber welche öffentliche Schule könnte bis zur obersten Stufe hin den „ernsten strengen kalten Accent der Regierung" d. h. der gewaltsamen Durchsetzung ihres Willens ganz entbehren und muß darum nicht stets die äußere und innere Einwirkung, die Beherrschung und die Bildung des Willens, zu verbinden suchen? Aber das ist die große That Herbarts und seiner Schule, die sich damit als echte Nachfolgerin Pestalozzis beweist, daß sie die Familie wieder in ihr Recht eingesetzt hat und den vollen Anteil des Hauses an der Erziehung fordert; und, wie sie dasselbe zu keiner Zeit von der Pflicht entbindet, mit voller Teilnahme alle Maßregeln der Schule zu begleiten, so auch ihm das Recht der Mitwirkung bei allen erziehlichen Fragen zuspricht, überzeugt, daß immer die Erziehung wesentlich eine häusliche Aufgabe bleiben (W. II, 663) wird und in ihrer ganzen Vollkommenheit nur von einem Hauslehrer im Schoße der Familie geleistet werden kann (W. I, 575). H. will darum aber nicht „die goldene Zeit des Hauslehrertums" wieder heraufführen, auch ist darum seine Pädagogik nicht weniger brauchbar für öffentliche Schulen geworden, es hat ihr fast genützt, daß er nicht wie seine Nachfolger beständig die mannigfaltigen Schulanstalten der Gegenwart vor Augen gehabt hat, sie ist dadurch einfacher, allgemeiner und klarer geworden. Soviel von der Regierung.

Der Unterricht empfängt in diesem System eine völlig neue Stellung und Würde, er darf es nie und nirgend auf ein bloßes Wissen oder ein äußeres Können absehn; denn der Wert des Menschen liegt nicht im Wissen sondern im Wollen; alles Wissen muß zu einem innern Thun führen und ein geistiger Besitz werden, die Geisteskraft vermehren und veredeln und von da aus weiter wirken auf das Gemüt und den Willen oder vielmehr diese erst erzeugen; denn alles Wollen wurzelt im Gedankenkreise d. h. zwar nicht in Einzelheiten dessen was er weiß, wol aber in der Verbindung und Gesammtwirkung aller Vorstellungen. Dem erziehlichen Unterricht kommt es vor allem darauf an, geistige Thätigkeit zu wecken, die innere Fülle und Lebendigkeit der Vorstellungen zu erzeugen. Wir stehn hier vor dem Hauptbegriff im Kapitel des Unterrichts, dem vielseitigen gleichschwebenden (dieses Wort für das Pestalozzische: harmonische Ausbildung aller Kräfte) Interesse, das nicht, wie in der landläufigen Vorstellung, dem Unterricht vorangeht, sondern als die edelste Frucht desselben, als vielseitige Regsamkeit und geistige Kraft, als inneres Lustgefühl und kräftige Spannung des Geistes aus demselben hervorgeht, indem es alles Wissen festhält und selbständig erweitert.

Während das gewöhnliche **mittelbare** Interesse zur Einseitigkeit und zum Egoismus führt, ist **Vielseitigkeit** zwar noch nicht selbst Tugend, führt aber sicher dazu; so eng knüpft H. die Sittlichkeit an den Intellekt und nähert sich damit der Sokratischen Auffassung „unterrichtet die Menschen und ihr werdet sie besser machen." Tugend, das letzte Ziel des Unterrichts wie aller Erziehung, stammt in ihrer **Reife** aus der Vielseitigkeit des geistigen Interesses. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein, sagt H. irgendwo; er übersieht nur, daß auch eine glänzende vielseitige Geisteskultur nicht vor Selbstsucht und Anmaßung schützt, wie er denn überhaupt die Macht der Sünde und **der Selbstsucht zu gering anschlägt.** *)

Es möge hier aus Willmanns pädagogischen Vorträgen, die Frick mit Recht ein wahrhaft goldenes Buch nennt und die auch als Einführung in das Studium der Herbart'schen Pädagogik besonders zu empfehlen sind, die diesen wichtigsten Begriff behandelnde Stelle ihren wesentlichen Gedanken nach stehn. W. unterscheidet das empfangende und das weiterverfolgende Interesse. Dieses letztere geht aus dem Lernen erst hervor, das Interesse **vor** dem Lernen ist nur eine augenblickliche günstige Disposition, das andere dagegen ist eine dauernde angeregte Geistesstimmung, die unwiderstehlich weitertreibt und allein ein lebendiges Wissen schafft. Dieses fortführende weiterspinnende Interesse verwandelt alles Wissen und Können in **geistiges Leben**, und das soll jede, auch die unbedeutendste Lehrstunde, schaffen, daß sie alles Wissen in geistige Kraft umsetzt. Der Unterricht muß immer ein Gefühl der Bereicherung erzeugen, man muß des Gelernten froh werden; so weit Willmann. Wenn also aus allem was gelesen, geschrieben u. s. w. wird, das freisteigende Interesse hervorgehn soll, so folgt daraus, daß bei allem fremdsprachlichen Unterricht der Inhalt die Hauptsache ist, und daß die neuen Reformvorschläge von Perthes für das Lateinische, von Münch für das Französische ihr Recht haben; was auch noch an einer andern Stelle deutlich werden wird.

Vom Begehren unterscheidet dieses Interesse, das auch ein **Streben** enthält, sich dadurch daß es am Gegenstand d. h. etwas Gegenwärtigem hängt, während das Begehren sich des Gegenstandes zu bemächtigen, ihn nach seinem Willen zu gestalten sucht. Das Interesse aber erhebt sich über die einfache Wahrnehmung, indem es auf die eine Vorstellung **merken**, dagegen neue **erwarten** lehrt und endlich aufs Künftige gerichtet zum **Fordern** und **Thun** wird; denn auf Erzeugung einer Kraft zielt alles echte Wissen ab; das sind die vier Phasen, die das Interesse durchläuft. Vielseitigkeit aber kann nur langsam und aus einem großen Reichtum von Vorstellungen heraus geschaffen werden, darum müssen die Vorstellungen immer tiefer begründet und immer von neuem reproduziert werden, und das geschieht in dem Wechsel von **Vertiefung** und **Besinnung**, der so regelmäßig wie eine „geistige Respiration" vor sich gehen muß. Die Vertiefung wird geschaffen, indem einige Vorstellungen nach einander in gehöriger Stärke und Reinheit ins Bewußtsein gebracht werden. Die Besinnung ist die zwischen den einzelnen Vertiefungen hin- und hergehende Sammlung und Verbindung dieser Vorstellungen. Zur Vertiefung gehören die Stufen der **Klarheit** und Assoziation, zur Besinnung

*) Rousseau sagt irgendwo: Connaître le bien ce n'est pas l'aimer; die Erkenntnis des Guten wird erst im Leben erworben, die Liebe zum Guten bringt der Mensch als eingeborene Kraft mit zur Welt, und diese Kraft überragt das Wissen oder bleibt hinter demselben zurück.

die des Systems und der Methode, die vier sogenannten formalen Stufen des Unterrichts, denen die vierfache Forderung entspricht, daß der U. zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren soll. Die Worte klingen dunkel, darum hat man vielfach andere dafür gesetzt z. B. für Stufe 1: Vorbereitung und Darreichung, für die andern: Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung. In den Lehrgängen wird die Klarheitsstufe ebenfalls geteilt in a) die Stufe der Vorbereitung (Analyse), bestehend in Stellung der Unterrichtsaufgabe, Bezeichnung des Zieles zur Erregung der Erwartung und orientierender Vorbesprechung (Vorblick) b) Darbietung (Synthese) des Neuen, Anblick, Einblick. Die Stufe der Assoziation wird als Verknüpfung, Rückblick, tieferer Einblick, die Stufe des Systems als Zusammenfassung, Ueberblick, die Stufe der Methode als Anwendung, Verwertung bezeichnet.*) Ziller hat daraus das System der Vorbesprechungen gemacht. Wie man die Sache auch nennen mag, daß ein rationeller Unterricht, ohne sich die Stufen selbst beständig vor Augen zu halten und sie äußerlich zu markieren, durch diese Stufen hindurchlaufen muß, darf niemand leugnen, und keine Forderung der Herbart'schen Pädagogik wird darum so allgemein anerkannt wie diese. Analyse übrigens (cf. weiter unten) bedeutet hier Auflösung, Zergliederung des in dem Vorstellungskreis des Schülers schon Vorhandenen, Synthese Zusammensetzung einzelner Elemente zu einem neuen Vorstellungsbild, auch, so Frick, Hinzusetzung von neuem Gehalt zu dem schon vorhandenen Gedankenkreis.

Es giebt zwei Arten von Vorstellungen: die gehobenen und die freisteigenden. Die letzteren, weil aus der Selbstthätigkeit hervorgehend, sind die wichtigeren; auf ihnen ruht die Aufmerksamkeit. Sobald der Unterricht diese gewonnen hat, hat er das Interesse für sich.

---

*) Es ist hier namentlich das Wort „Methode" in einem ganz andern als dem gewöhnlichen Sinne, von lebendigem Gebrauch und Anwendung des erworbenen Wissens, zu verstehn. Einige Beispiele mögen diese Stelle erläutern. Wenn ein grammatischer Stoff neu zu behandeln ist, so besteht die Vorbereitung darin, daß der Schüler an die in der Lektüre schon vorgekommenen vielleicht als Material gesammelten Fälle darüber erinnert oder wie z. B. in der Lehre vom französischen Konjunktiv auf ähnliche oder auch entgegengesetzte Gebrauchsarten im Lateinischen und Deutschen bei den Verben: sagen, denken u. s. w. hingewiesen wird, so jedenfalls, daß diese grammatische Erscheinung ihm nicht völlig neu entgegentritt. Die Darbietung besteht dann in der Erklärung, Deutung und Einprägung dieser Erscheinung selbst, womit, als beginnender Abstraktionsprozeß, die Verknüpfung, Vergleichung der einzelnen Fälle unter sich und mit andern, dann die Aufstellung der Regel als System und endlich die Anwendung d. h. Uebersetzung, Gebrauch und tiefere Begriffsfassung sich verbindet. Die einzelnen Stufen greifen vielfach auf einander zurück, so die Verknüpfung und Anwendung auf die Vorbereitung. Wenn die erste Missionsreise des Apostel Paulus nach act. 13, v. 1 flg. zu behandeln ist, so erinnert man nicht nur an das, was aus dem Leben und Charakter des Apostels dem Schüler schon bekannt ist als denselben besonders dazu geschickt machend, sondern auch an die heutige Mission, an Missionsstunden, denen er vielleicht schon einmal beigewohnt hat, um ihn zunächst einmal auf die Größe und Bedeutung dieses ersten Auszuges aufmerksam zu machen. Die Verknüpfung sucht aber ebenfalls aus dem neuen Testament oder aus der Gegenwart verwandte Erzählungen von Weihe und Aussendung der Glaubensboten, nur stellt sie die charakteristischen Züge im Einzelnen genauer fest. Das System oder die Zusammenfassung schreitet zum Aufstellen des Gemeinsamen, Abstrahieren des Allgemeinen fort; hier wird der Begriff Mission definiert und aus dem Katechismus der Glaubenssatz von der Kirche als der Missionsanstalt gewonnen. Die Anwendung endlich besteht in Deutung, wohl auch Kritik der gegenwärtigen Einrichtungen, Feststellung der rechten zur Mission treibenden Gesinnung. Wer wollte, um nur noch eins zu nennen, einem Schüler den neu auftretenden Stoff: Augustinismus und Pelagianismus verständlich zu machen suchen, ohne von dem Bekannteren: Luther und Erasmus, Calvins Prädestinationslehre, die römische Theorie der Werke, auszugehn? Erst durch dieses Herbeiziehen des Näheren, Verständlicheren bekommen auch fernliegende, abstraktere Dinge das nötige Interesse, das mit einem Schlage gewonnen ist, wenn der Schüler merkt, daß auch das scheinbar Entlegene ihm zur „Orientierung" über seine Zeit und über sich selbst verhilft.

Bei der Aufmerksamkeit unterscheiden wir die willkürliche, die erst gefordert, oft erzwungen werden muß und bei wenig lebendigen Schülern, auch in allen Gedächtnissachen, nicht entbehrt werden kann; viel erwünschter ist die unwillkürliche, die auf freisteigenden Vorstellungen ruht. Die unwillkürliche A. zerfällt in die primitive und die apperzipierende. Es ist dies wieder ein Hauptbegriff s. Pädagogik: der der Apperzeption. Sie ruht auf der primitiven durch die Stärke der sinnlichen Wahrnehmung bedingten Aufmerksamkeit und bedeutet im Unterschied von der Perzeption, der einfachen Auffassung der Dinge der Außenwelt, die Aufnahme neuherandrängender Vorstellungen durch alte aus dem Innern freisteigende Vorstellungen. Alle Kunst des Unterrichtens besteht nun darin, für das Neue zahlreiche aus dem Innern entgegenkommende V‚rstellungen zu wecken, es an das Alte anzuknüpfen, überall an Bekanntes anzuschließen und damit von vorneherein ein tieferdringendes, lebendigeres Erfassen des Neuen zu ermöglichen.*) Eine Regel aus dem Umriß lautet: die Schüler unmittelbar, bevor sie arbeiten sollen, in den Gedankenkreis versetzen, welchem die Arbeit angehört und besonders zu Anfang der Stunden eine kurze Uebersicht dessen geben, was gelehrt und vorgetragen wird. Damit berührt sich die andere Forderung, daß für jede Stunde ein Ziel aufgestellt und der ganze Unterrichtsstoff in solche kleine Einheiten aufgelöst werde; eine stoffliche Artikulation also, zu der eine andere mehr formale des Unterrichtsganges treten wird.

Die beiden Quellen aller unserer Vorstellungen sind Erfahrung und Umgang, die gerade in den ersten Kinderjahren am reichsten fließen und die beiden Zweige des Innenlebens: Erkenntnis und Teilnahme erzeugen. Der Umgang, auch der ideale mit bloß geistig nahegebrachten Gestalten, begründet die Gesinnung, auf die es vor allem ankommen wird, so daß schon hier der Vorrang des Geschichts- und Sprachunterrichts, die beide, sie zu begründen, dienen, vor dem mathematisch-naturwissenschaftlichen deutlich wird. Zur Erkenntnis gehört das Interesse an dem Mannigfaltigen, das durch Anschauung, an dem Gesetzmäßigen, das durch Nachdenken über den innern Zusammenhang, und an den ästhetischen Verhältnissen zwischen den Dingen, das durch Urteile des Gefallens oder Mißfallens gewonnen wird: das empirische, spekulative, ästhetische Interesse. Zur Teilnahme gehört das Interesse an dem einzelnen Menschen oder der Menschheit überhaupt, an der menschlichen Gesellschaft und an dem Verhältnis der Menschheit zu Gott, das ergiebt: das sympathetische, das gesellschaftliche und das religiöse Interesse. Diese 6 Klassen des Interesses muß der Unterricht ebenfalls durchlaufen, und am besten, wenn in jeder Stunde alle sechs zugleich erregt werden können, damit jeder Gegenstand nach allen Seiten verwertet werde.**) Nur darf man sie nicht trennen und in geistloser oder erzwungener Weise zu erregen suchen, es giebt keine besondere Lektion über den Geschmack; aber der Lehrer muß beständig an sie

*) Die evangelische Pädagogik cf. Ev. Matth. cap. 13, 52 besitzt diese Wahrheit schon sehr lange: darum, ein jeglicher Schriftgelehrter, zum Himmelreich gelehrt, ist gleich einem Hausvater, der aus seinem Schatz Neues und Altes hervorträgt.

**) Es ist z. B. sehr wohl möglich, bei der biblischen Geschichte von Abrahams Opfer das empirische und ästhetische Interesse durch eine lebendige Erzählung, das spekulative durch eine Darlegung der Gründe seines Handelns und damit zugleich das sittliche und religiöse durch Beurteilung und Anwendung auf unser Inneres zu erregen.

denken und auch einer schädlichen Vermischung derselben wehren, daß z. B. nicht zu früh die Wärme des Gefühls sich in die klare Auffassung der Dinge einmische und sie trübe.

Die Materie des Unterrichts gewinnt H. nach Pestalozzi durch die Dreiteilung in Zeichen, Formen, Sachen. Die Sprachen als bloße Zeichen und Mittel der Darstellung interessieren uns als solche gar nicht und sind offenbar eine Last, die nur gehoben wird durch das Interesse für das Bezeichnete; wie überall ist auch hier für H. das Sachliche also durchaus das Bedeutendere. Er glaubt nicht an den selbständigen sogenannten formalen Bildungswert der Sprachen; denn es giebt in diesem System überhaupt keine rein formale Geistesbildung, weil es keine besondern Geisteskräfte giebt, die durch einen, gleichwiegearteten, Stoff einfach als Kräfte entwickelt werden sollten, weil alles Wissen sofort an einen bestimmten Inhalt gebunden wird, also aus einem formalen sofort zu einem materialen wird. Hier hört auch der Streit des Humanismus und des Realismus auf, weil alles Wissen zu einem geistbildenden werden und die geistige Regsamkeit erhöhen kann, und die Realien mindestens ebenso wie die humaniora zur vollständigen Bildung gehören. W. II., 555*) Obgleich H. also von der in der Betreibung der fremdsprachlichen Grammatik liegenden Geisteszucht gering denkt, verwirft er doch den Versuch, eine fremde Sprache ohne Grammatik, ex usu, zu erlernen; das könnte nur z. B. für das Französische in Frankreich selbst geschehn, wo beständige Apperzeptionen den freisteigenden Vorstellungen zu Hilfe kommen, d. h. die Sprache den Menschen überall umtönt, und das Neue beständig das Alte emporruft. Da dies für die alten Sprachen unmöglich ist, so muß hier zuerst eine sichere grammatische Grundlage geschaffen werden; H. wäre also ein Gegner der heutigen Forderung, die Grammatik ganz aus der Lektüre entstehen zu lassen. Die Formen sodann, das Abstrakte z. B. die mathematische Figur, dürfen ebensowenig zu einer Sache gemacht werden, die um ihrer selbst willen getrieben wird; nur die Sachen selbst, die Gegenstände der Natur und Kunst z. B. interessieren uns unmittelbar.

Der Gang des Unterrichts ist schon vorher durch die formalen Stufen für das Gebiet der Erkenntnis bezeichnet; im Gebiet der Teilnahme soll er anschaulich, kontinuierlich, erhebend und in die Wirklichkeit eingreifend sein. Im besondern giebt es zwei Wege für den Sachunterricht: der synthetische steigt von den einzelnen Merkmalen (Form) zu der Sache auf, der analytische sucht rückwärts den Weg von der Sache zu den Merkmalen, wozu als Drittes der darstellende Unterricht tritt, der unmittelbar die Erfahrung nachahmt und den Gang der Natur geht. Dieser letztere hat nur ein Gesetz: alles Erzählte und Beschriebene muß zu einem lebendig Angeschauten, unmittelbar Gegenwärtigen werden; man vergleiche W. II. S. 560: wer die darstellende Form am meisten in der Gewalt hat, wird am sichersten das Interesse der Schüler gewinnen; der freie Vortrag wird am wirksamsten sein; wer gut erzählt, gewinnt mehr Anhänglichkeit, findet die Schüler folgsamer. Die Darstellung erweitert in gewissem Sinne den Erfahrungskreis; doch ist der darstellende U. immer nur eine Abart des

*) cf. den Nachweis an einer andern Stelle, wie kräftig er für die Realschulen und für die in der Mathematik liegende Gymnastik des Geistes vor der durch die Grammatik eintritt. So treten die Sprachen durch ihre Form hinter die Mathematik, durch den Inhalt aber, den sie mitteilen, über dieselbe.

synthetischen. Was ist also genauer analytischer und synthetischer Unterricht? Der analytische U. zerlegt die Fülle des Stoffes, geht also von der Erfahrung aus, bearbeitet sie, erhebt alle unsere Vorstellungen zur Klarheit und Lauterkeit und ist überall die notwendige Voraussetzung des synthetischen, der Neues hinzufügt und die Erfahrung erweitert. Zum analytischen U. rechnet H. z. B. Pestalozzis Uebungen am menschlichen Körper, aus denen später der Anschauungsunterricht geworden ist; die Anschauung gehört ganz und gar zum analytischen U. ebenso die Repetition, die Korrektur der schriftlichen Arbeit u. s. w. Der synthetische U. soll viel Neues und Fremdes herbeiführen, indem er die einzeln vorliegenden Bestandteile zu einem lebendig angeschauten Ganzen zusammensetzt, und seine Aufgabe ist recht eigentlich, ein dauerndes und sich weit ausbreitendes Interesse zu schaffen.*)

Ein besonderes Mittel, das vielseitige Interesse zu erzeugen: die lebendige Beziehung der Gegenstände auf einander, schon von Lessing als das Hinüberschauen aus einer Scienz in die andere gefordert, heute mit dem vielumstrittenen Wort Konzentration bezeichnet, findet sich dem Namen nach bei H. noch nicht. Doch kommt die Sache selbst schon sehr früh W. I. 133 vor, wo H. die Vorstellungsart, als seien die Gegenstände des Unterrichts eine Masse, deren Teile alle neben einander liegen, als von Grund aus verkehrt bezeichnet und dieser atomistischen Auffassung des Unterrichts die dynamische, allerdings wieder zunächst im Interesse seiner Seelenlehre, entgegenstellt. Die Lernfähigkeit ist eine intensive Größe, welche durch eine ihr entsprechende Solidität des Unterrichts in einem stetigen Zuge fortdauernd ausgefüllt werden muß. Zur Bewältigung des Stoffes empfiehlt hier H. 1. daß man den innern Gehalt, das Gewicht dessen, was in jeder Stunde gelehrt wird, vermehre und verstärke, 2. daß jede Stunde eine Kraft in dem Gemüt des Zöglings zurücklasse und 3. daß man die durch verschiedene Arten des U. erzeugten Kräfte konservieren, folglich sie hüten müsse, einander zuwider zu streben und zu wirken, endlich daß man im Gegenteil die einmal erzeugten Kräfte vereinigt gebrauche. Dahin gehört auch, was er sonst die Kontinuität des Unterrichts nennt, daß dieser nicht stückweise sondern ununterbrochen, am liebsten jeden Tag eine Stunde für denselben Gegenstand, erteilt werde. Die Gesinnungsstoffe dagegen (cf. weiter unten) als weiteres Mittel der Konzentration auszubilden, blieb seinen Nachfolgern vorbehalten.

Als Resultat des Unterrichts bezeichnet H. die Ausfüllung des Gemüts und das Fortleben aller Glieder des Interesses in uns, als die rechte Gemütslage aber, welche der vielseitige Unterricht zu bereiten trachtet „Lebensluft vereint mit der Hoheit der Seele, welche weiß vom Leben zu scheiden", d. h. beständig ihre Geistesfreiheit bewahrt und nicht an das Leben sich hingiebt sondern es beherrscht. Bei dieser hohen und idealen Auffassung des Erzieherberufs

*) H. hat aber nicht, wie Fröhlich meint, diese beiden Unterrichtsweisen als besondere Kurse trennen wollen, sondern es z. B ausgesprochen, daß der synthetische U. nie ohne den analytischen sein könne; in seinem Sinne sind auch nicht die weitschweifigen und langatmigen Vorbesprechungen mancher Neuerer; denn es ist eine beständige Forderung von ihm, daß durch nichts die Frische des jugendlichen Geistes beeinträchtigt werden dürfe. Aber ganz in seinem Sinne ist es, daß der Darbietung des Neuen auf jedem Gebiet eine Klärung der schon vorhandenen und zur Anknüpfung geeigneten Vorstellungsmassen, die Analyse vorangehe.

verstehn wir auch den Ausruf: Kein größeres Glück für die Pädagogen als häufige Bekanntschaft mit edeln Naturen, welche ihnen die Fülle der jugendlichen Empfänglichkeit offen und unverkümmert darbringen!

III. **Zucht** ist die unmittelbare Wirkung auf das Gemüt der Jugend (die Regierung hat gar kein Verhältnis dazu gesucht) mit der Absicht, es zu bilden. Doch erklärt H. sofort, nichts von den sogenannten gemütlichen Einwirkungen wissen zu wollen, weil nichts vergänglicher sei als der Eindruck, den Rührscenen auf die Jugend machen. Das bloße Zerren an der Empfindsamkeit stumpft ab. Es ist oft nichts flüchtiger und vergänglicher als die Begeisterung, welche der Anblick großer Thaten oder edler Gesinnung im Gemüt der Jugend zurückläßt, obgleich nicht geleugnet werden soll, daß hier eine tiefe Quelle reicher und oft weitwirkender Gemütserhebung liegt. Was allein dauert, ist ein weitreichender, innig verbundener Gedankenkreis, die sichere Grundlage echter Sittlichkeit.

Das Ziel der Zucht ist die Tugend*), Tugend aber ist Verbindung und Uebereinstimmung des gesamten Wollens mit der die sittlichen Ideen umfassenden Einsicht. H. unterscheidet die praktischen Ideen der Vollkommenheit, des Wohlwollens, der Billigkeit, des Rechts, der Besonnenheit und innern Freiheit als die unmittelbaren Tugenden, in denen alle nur denkbaren Verhältnisse des Willens enthalten sind, von den sogenannten mittelbaren, als: Ordnungsliebe, Reinlichkeit, Enthaltsamkeit, Fleiß u. a. die schon die Regierung schafft, und mit denen sie den Boden für alle Erziehung bereitet. Mit diesen praktischen Ideen findet H. sofort den rechten Inhalt für seine Sittenlehre, da er es für unzulässig hält, einen rein formalen Begriff, wie Kant es mit seinem kategorischen Imperativ that, an die Spitze zu stellen. So spricht er es schon in s. ästh. D. d. W. aus, daß Kant in der Verlegenheit, einen bestimmten Inhalt des Sittengesetzes zu finden, ganz eilig die Form des Gebots, nämlich die Allgemeinheit der Pflicht, dafür eingeschoben habe**), aber die Vernunft, auch die praktische, ist ursprünglich überall nicht Wille. Es ist von Interesse, hier mit einigen Worten auf Herbarts Stellung zu Kant einzugehen: noch in späteren Jahren bezeugte er den tiefen Eindruck, den Kants Pflichtbegriff auf ihn und alle Besseren, die sämmtlich in einem mehr oder weniger feinen Endämonismus auferzogen waren, gemacht habe, W. Vorrede S. 18;***)

---

*) An andern Stellen wird die Tugend sogar als das einzige Ziel der ganzen Erziehung bezeichnet, und auch alle Interessen der Erkenntnis werden von diesem höchsten Zweck abgeleitet, konsequent vom Standpunkt Herbart s aus, aber mißverständlich (Fröhlich S. 29). Auch will der Nachweis nicht gelingen, wie von der Vielseitigkeit des Interesses aus der Schritt zur Tugend hinüber gemacht werden soll. Daß er häufig gemacht wird, daß ein reiches geistiges Leben oft zur Sittlichkeit führt, daß der für alles Große in der Geschichte begeisterte Sinn auch zur Nachahmung im Leben fortschreiten kann und oft fortschreiten wird, ist dabei zuzugeben, aber nirgend finden wir die Notwendigkeit, die doch überall in einem System gesucht wird, für den Uebergang von der Vielseitigkeit zur Sitttlichkeit. Es wird also doch wohl nötig bleiben, neben dem sittlichen Interesse anch das der Erkenntnis u. s. w. in seiner Selbständigkeit anzuerkennen und mehrere Ziele der Erziehung aufzustellen.

**) Das Gebot ist: „so zu handeln, daß das, was wir thun, Grundsatz einer allgemeinen Gesetzgebung werden könne." Ebenso inhaltlos ist das Gebot: handle vernunftgemäß.

***) Selbst für die Metaphysik nennt er sich eine Zeitlang, da er gereizt wurde, sich eine Art von Sektennamen beizulegen, einen Kantianer cf. Zillers Reliquien: seine Reden an Kants Geburtstag, die alle 3 von seiner hohen Verehrung für Kant Zeugnis geben. Sein Wirken ist ihm für immer ein in der Geschichte der neueren Philosophie Epoche Machendes, und er wünscht, daß er „ein starker Haltungspunkt der redlichen, unbefangenen, vorurteilsfreien Forschung, der echt sittlichen Gesinnung, der besonnenen

im übrigen erklärte sich H. schon früh gegen allen Idealismus und trennte sich auch von der Kantischen Ethik an dem Punkt, wo diese, um die Möglichkeit der Zurechnung zu retten, zu der transcendentalen Freiheit ihre Zuflucht nimmt. W. a. a. O.†). In s. Psychologie als W. erklärt er sich nicht nur gegen die Vernunftkritik und die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen derselben, die das gesamte Erkenntnisvermögen als bekannt voraussetzen und mit dem ganzen Schema abstrakter Seelenvermögen operieren, er spricht sich ebenso entschieden gegen die Lehre des Idealismus von dem Ding an sich, von den apriorischen Geistesformen: Zeit, Raum, Kausalität aus, aber noch häufiger, so schon in s.ästh. D. d. W., gegen Kants Lehre von der transcendentalen Freiheit, dieses gesetzlosen Wunders eines übernatürlichen Wesens, das ihm völlig unvereinbar mit der bildenden Einwirkung auf den Menschen schien, ebenso in psychologischem wie in ethischem Interesse, weil sie einen großen Teil der psychologischen Thatsachen der allgemeinen Gesetzmäßigkeit entweder geradezu entzieht oder doch diese Gesetzmäßigkeit für eine bloße Erscheinung erklärt, so in d. Ps. a. W. Sie häuft Irrtum auf Irrtum, indem sie sich in müßige Fragen nach dem Ursprung des Willens verliert und das Urteil mit dem Gebot zusammenschmelzend sich eine praktische Vernunft ersinnt. Nicht in einem zeitlosen Willensakt, sondern in einem rein empirischen Wählen erscheint unsere Freiheit „das schönste Gut der Menschheit."

Charakterstärke der Sittlichkeit betitelt H. das ganze dritte Buch, das von der Zucht handelt, und Bildung des Charakters ist das Hauptgeschäft der ganzen Erziehung. Charakter ist aber Entschlossenheit des Willens und zwar das Gleichförmige und Feste desselben, zu dem auch das gehört, was er nicht will. Wir haben darin einen objektiven Teil zu unterscheiden, der ursprünglich, vor aller Selbstbeobachtung, schon vorhanden ist, und an den die Erziehung sich sofort wendet, die aus s. Temperament, s. Gewohnheiten hervorgehenden Strebungen, und einen subjektiven Teil, das neue Wollen, das erst in und mit

---

Bürgertugend, der ungeschminkten Frömmigkeit sein und zu allen Zeiten als solcher bestehen möge; gehalten 1832. Seine Kritik der reinen Vernunft nennt er den allgemeinen Beziehungspunkt aller philosophischen Rede und den Ausgangspunkt aller philosophischen Richtungen der Neuzeit, so weit er selbst auch von diesem kritischen Standort und dem philosophischen Idealismus sich entfernt hat. Ganz von Kantischem Geist erfüllt erscheint auch sein Vortrag 1800: Ueber das Bedürfnis der Sittenlehre und Religion Reliquien S. 264: Soll eine echte, feste Persönlichkeit in uns aufgehen, ein Charakter überdies, der unsers eigenen, stetigen Beifalls gewiß sei, so müssen wir eine neue Schöpfung beginnen, wir müssen uns neu erzeugen, durch unsern Entschluß, wir müssen uns machen — es muß jeder sich setzen, nicht wie er sich findet, sondern wie er sich fordert — die Kantische Wiedergeburt ist ebenfalls die eigenste That des Menschen, kein Werk der Gnade, beide Philosophen stehen hier weit ab vom Augustinischen Standpunkt sowie dem Bekenntnis Luthers: ich glaube, daß ich nicht aus eigener Vernunft noch Kraft an meinen Herrn Jesum glauben oder zu ihm kommen kann. Kantisch ist endlich: Es ist unmöglich, daß der Mensch zu sich selbst komme, er wallfahrte denn mit rein gehorsamem Sinn zu dem heiligen Tempel der Pflicht.

†) Kant hat diesen Begriff, um die menschliche Freiheit zu retten, in der Kritik der praktischen Vernunft aufgestellt. Als empirische Wesen nämlich scheinen wir unentrinnbar in die Kette der Naturnotwendigkeit und der durch sie wirkenden, alles Erscheinende beherrschenden Kausalität eingeschlossen; und das führt zum vollen Determinismus. Aber wir sind zugleich Bürger einer höheren Welt, die allem Erscheinenden zu Grunde liegt, apriorische Wesen und können uns als solche in jedem Augenblick zur Freiheit erheben, die nichts Anderes als die Kehrseite der Kausalität oder ihre Uebersetzung ins Uebersinnliche ist, Freiheit gleich: intellektuelle Kausalität, intelligible Selbstbestimmung. Unser ganzer empirischer Charakter ist nur die Erscheinung des intelligibeln d. h. unserer unsinnlichen Natur als des zeitlosen Grundes aller in der Zeit erscheinenden Thätigkeit." (Zeller). Wie das Böse in uns, von Kant radikal genannt, weil es den Grund unserer Maximen verdirbt, aus einer nicht weiter zu erklärenden intelligibeln That der Freiheit stammt, so ist auch unser Charakter durch einen solchen zeitlosen Willensakt bestimmt.

der Selbstbeobachtung entsteht, und wozu der Unterricht immerfort beizutragen hat, indem er zur Bildung allgemeiner sittlicher Begriffe und logischer Maximen besonders historische Persönlichkeiten vorführt. Wenn z. B. der Geschichtsunterricht für Wohlwollen oder Billigkeit das Gemüt erwärmt hat, wird er auch zur Uebertragung und Anwendung dieser Gesinnung treiben. Aber auch das Märchen schon erzeugt besonders lebhaft das Urteil über Gut und Böse, Recht und Unrecht, führt rührende Bilder des Wohlwollens, der Treue vor, zeigt die Strenge, mit der der Ungehorsam und die Lüge gestraft werden (Will.), und ist darum eine besonders geeignete Vorschule der sittlichen Erziehung.*)

Wichtig für die Erkenntnis der Herbart'schen Ethik ist es, festzustellen, daß H. der ästhetischen Beurteilung einen großen Einfluß auf die erste Entstehung und die Pflege des Wollens einräumt und den Geschmack zum Lehrer der Sittlichkeit macht, ja recht geflissentlich z. B. in s. Ps. a. W. § 14 die Beurteilung der Farben und Töne als völlig gleichbedeutend mit der der Willensverhältnisse zusammenstellt. „Nur aus der Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zu sittlichem Urteil — die eben der Unterricht geben muß — kurz, nur aus der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht kann eine reine begierdenfreie, mit Mut und Klugheit vereinbare Wärme für das Gute hervorgehen." Es geht daraus hervor, daß der rechte Unterricht, der hier alles ist und zu ergreifender Darstellung, einer poetischen Konstruktion sich erheben muß, auch die rechte Sittlichkeit schafft. H. bürdet damit dem U. eine allzugroße Last und Verantwortlichkeit auf und vergißt die zahlreichen Feinde der Sittlichkeit, über die der U. keine Macht hat, so wenig wie er jenes Objektive im Charakter überwältigen und vernichten kann. Es ist hier vielleicht der beste Ort, auf jene schon mehrfach citierte Schrift: Ueber d. ästh. D. d. W. einzugehn, eine der dunkelsten übrigens, deren Sprache nicht selten an den Prophetenton Herders erinnert, deren Grundgedanke von Strümpell dahin angegeben wird, daß dem Sittlichen in dem Gemüt des Zöglings allein durch das Zusammenwirken aller ästhetischen Elemente dauernde Gewalt gegeben werden könne. Willmann macht darauf aufmerksam, daß schon in den Berichten Herbarts an Herrn v. Steiger das Problem, eine zum Egoismus angelegte Natur auf andere Bahnen zu lenken, dadurch gelöst wird, daß man ihm ein richtig und stark gezeichnetes Bild von dem vorführt, was die Menschheit überhaupt sein könnte und sollte, — immer das gleiche Vertrauen zu der Macht der Vorstellungsbilder; — und was er im 3. Bericht die umherblickende, Verstand und Einbildungskraft beschäftigende Moral nennt, das ist bereits die ästhetische Darstellung der Welt.

Alle Sittlichkeit entwickelt sich aus Anschauung, wie später aus Erkenntnis und Teilnahme die Elemente des Sittlichen gebildet werden.**) Die Anschauung wird durch Vorübung

*) Anders Fröhlich, der von den Märchen als heiteren Blüten, lustigen Spielen der Phantasie und zwar des Volkes in seiner Jugend behauptet, daß sie, wenige abgerechnet, gar nicht dazu geschaffen oder angethan seien, Moral zu lehren. Er vermißt in manchen die einfachste poetische Gerechtigkeit.

**) Klare Auffassung der Dinge muß den Geschmack vielfältig erregen, der Geschmack (nicht in kalte Kritik sondern) in Liebe enden, die so entsprungene, mannigfache Liebe zum Handeln und dadurch zum Wollen führen W. I., 371; hier haben wir also glücklich das Intellektuelle, Aesthetische und Ethische an eine Kette gebunden.

der Sinne zur Auffassung der Kunstwerke aller Art gebildet; damit offenbart sich diese Abhandlung als Teil seiner größeren Arbeit über Pestalozzis A. B. C. der Anschauung. Natürlich bleibt H. bei dieser sinnlichen Anschauung nicht stehn, sondern erhebt sie zu der denkbar höchsten aller idealen Willensverhältnisse, so daß aus dem Geschmacksurteil ein sittliches Urteil wird; aber, wie es nur eine Tugend giebt, so kann man fast sagen, es gebe nur einen Geschmack, und daher die Gewalt, womit die äußere Ehre, der Anstand, der gesellschaftliche Ton, kurz, womit alles, was zur Ablegung der Roheit gehört, unter Menschen von wahrer Bildung seinen Anspruch geltend macht. „Eine Geschmacklosigkeit ist dem Künstler ein Verbrechen, freilich nur, sofern er Künstler sein will!" Wie nah berührt sich H. mit der Schiller'schen Aesthetik und mit dem Glauben, daß man das neue Geschlecht durch das Schöne zur Wahrheit und zum Guten erziehen müsse. Indem H. den Gehorsam als das erste Prädikat des guten Willens bezeichnet, fragt er nach dem Was des Sittengesetzes und ist weder mit Kants Antwort, der die Allgemeinheit, also die Form statt des Inhalts, einschiebt, noch mit andern Antworten: Annäherung an die Gottheit, an das reine Ich, an das Absolute zufrieden, weil das rein theoretische Begriffe sind. Es ist vielmehr ein unbestimmt Vielfaches. Der Sittliche empfängt einen fremden Willen einer vollkommenen Vernunft, der Sittliche ist vor allem demütig, er findet eine Notwendigkeit vor, die aber weder eine physische, von der Erfahrung gegebene, noch schon eine moralische ist, es ist vielmehr ein Ursprünglich-Notwendiges, das zum Sittlich-Notwendigen erst wird, wenn es im Gegensatz gegen die Neigung den Gehorsam regiert. Es bleibt also nur das Aesthetisch-Nothwendige übrig. Dieses charakterisiert sich dadurch, daß es in lauter absoluten Urteilen, ganz ohne Beweis spricht, gleich etwa den einfach zwingenden Gesetzen der Musik. Es nimmt auch auf die Neigung noch gar keine Rücksicht und entsteht beim vollendeten Vorstellen seines Gegenstandes. Man darf nicht ein höchstes Sittengesetz als einzigen Spruch der reinen Vernunft suchen, sondern für alle elementaren Verhältnisse, in denen sich der Wille bewegt, finden wir ein ursprüngliches, absolut unabhängiges Urteil. Solche absolut gefallenden Willensverhältnisse sind, und nun folgen die obgenannten praktischen Ideen der Vollkommenheit u. s. w. Zum Schluß stehe noch der Satz: Machen, daß der Jüngling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse, das ist Charakterbildung, und die Kraft für diese Erhebung zu einer selbstbewußten Persönlichkeit zu bilden, ist Aufgabe des Erziehers.

Erst in der Zucht tritt das Persönliche, in dem Beispiel, dem Verhalten des Lehrers, dafür aber mit um so größerer Macht, auf. Hier kommt alles auf den Ton, die innere Wärme an. Während der Accent der Regierung kurz, scharf, selbst kalt und trocken sein kann, muß der Accent der Zucht gedehnt, anhaltend, langsam, eindringend sein, muß vor allem alles fremde, kalte Wesen fern halten. Ihre Kraft reicht nur so weit, als durch irgendwelche Mittel die Zustimmung, das Vertrauen des Zöglings geweckt ist, darum sind Lob und Tadel ihre Haupthilfen, Verweise und Strafen gehören im Grunde nicht hierher, müssen vorher abgethan sein, moralische Besserung geschieht nicht durch den Zwang der Regierung, sondern durch die Freiheit des persönlichen Verhaltens in der Zucht. Zwar redet H. auch von Erziehungsstrafen; doch sollen diese immer nur als gutgemeinte Warnungen erscheinen und sich an die natürlichen

Folgen der menschlichen Handlungen anschließen; und die Idee der Vergeltung darf allein in den Regierungsstrafen auftreten. Im Gebiet der Zucht kommt alles auf das innere Handeln des Kindes an, und da sein Gedankenkreis noch leicht zu ändern ist, ist auch die Einwirkung auf sein Inneres leicht; und solche Einwirkung ist gerade dann am Platz, wenn sehr tiefe Verkehrtheiten sich einwurzeln wollen; man beschäftige dann seine Phantasie anders, lenke sein Nachdenken auf neue Gebiete und ist dann sicher, auch sein Wollen umgestalten zu können. Strafen sind nur dann anzuwenden, wenn ein neuer Fehler zum ersten Mal hervortritt, so kann eine erste große, eigennützige Lüge kaum zu streng gestraft werden, während ein gewiegter Lügner durch keine Strafe, sondern nur durch Umbildung seines ganzen Denkens gebessert werden kann. H. nähert sich hier dem christlichen Gedanken von der Erneuerung des Sinnes, der Wiedergeburt des Herzens, glaubt aber diese innere Umwälzung (Kant) durch die Macht des Gedankens allein herbeiführen zu können. „Das ganze Gemüt muß in die Höhe gewunden werden, aber das kann nur einer, der die Kunst besitzt, den Gedankenkreis von allen Seiten zu bewegen, oder meint man, es komme da auf ein paar einzelne Ermahnungen und Reden an?"

Die Zucht ist eine haltende gegenüber allem Leichtsinn, sie schafft das Gedächtnis des Willens durch Gewöhnung an gleichmäßige Lebensart, durch Entfernung alles zerstreuenden Wechsels. Sie ist aber auch bestimmend, zur Wahl anhaltend, und als regelnde Zucht lenkt sie die Bildung der Grundsätze, in denen das Subjektive des Charakters ruht. Sie macht das oft Unreife derselben fühlbar, behandelt aber mit größter Schonung alle Maximen, die aus der Tiefe des Gemüts als Erfolg seiner ästhetischen Weltanschauung hervorkommen; denn wir stehen hier vor dem Heiligtum seines Willens. Maximen sind Akte, in denen das Wollen und Denken sich verbindet, man bekämpft die schlechten durch sich selbst, zeigt das Thörichte des Egoismus, man schützt die guten vor Verdunkelung, aber suche auch nicht durch viele moralische Lehren ihr Wachstum zu übertreiben. Der Lehrer dränge sich nicht in das Gewissen des Zöglings hinein; doch ist eine Allgegenwart der moralischen Kritik notwendig, aber immer leise, immer zart, man suche vor allem das Vertrauen des Zöglings.

Wir halten hier an, weil wir nach dem Zweck dieser Arbeit aus diesem dritten Kapitel der Herbart'schen Pädagogik genug zur ersten Orientierung gegeben zu haben glauben. Es geht ein hoher Sinn durch diese Lehren, aber viele haben gerade hier die tiefere Begründung der sittlichen Idee durch die Religion, als die Wurzel alles Rechtthuns, vermißt. Das ist weiter gegangen, und es ist H. in älterer Zeit wie in der Gegenwart der Vorwurf gemacht worden, daß die religiöse Bildung in seinem System überhaupt nicht zu ihrem Recht komme, daß er selbst kein rechtes Verhältnis zum Christenthum gewonnen habe, daß er die Bibel nur nach dem Hörensagen kenne u. s. w. Dem gegenüber hat ein überzeugter Anhänger seiner Philosophie, der 1872 in Heiligenkreuz verstorbene Pfarrer Hendewerk, es als seine Lebensaufgabe angesehen, einmal H. selbst gegen den Vorwurf der Kälte in religiösen Dingen, des Rationalismus u. a. zu verteidigen, dann seine Philosophie in nähere Verbindung mit dem Christentum zu bringen und ihr den Eingang auch in die theologischen Kreise zu verschaffen*).

---

*) Es ist eine Reihe von Abhandlungen unter dem Titel: Herbart und die Bibel cf. Jahrbücher d. Vereins f. wissensch. Pädagogik 1882.

Schon in einer der ersten Schriften Herbarts: Ueber d. ästh. D. d. W. steht folgender Satz: Gott, das reelle Centrum aller praktischen Ideen, der Vater der Menschen und das Haupt der Welt, erfülle den Hintergrund der Erinnerung, als das Aelteste und Erste, bei dem alle Besinnung des aus dem verwirrten Leben rückkehrenden Geistes immer zuletzt anlangen muß, um, wie im eignen *Selbst*, in der Feier des Glaubens zu ruhen. Ist damit dem Gottesgedanken nicht eine centrale Stellung angewiesen? Und wenn vielen das religiöse Interesse zu sehr nur *neben* den übrigen Klassen des Interesses behandelt zu sein scheint, so möge ihnen als Antwort der Satz aus seinen Vorlesungen dienen, daß für die meisten Menschen das spekulative und ästhetische Interesse später durch das religiöse ersetzt werde; alle bedürfen der Religion zum geistigen Ausruhen. Es ist zuzugeben, daß die Religion in seinem System mehr äußerlich zu den übrigen geistigen Lebensmächten hinzutritt, als willkommene Stütze der Moral, die das Pflichtgebot an eine höchste Autorität bindet und dadurch wirkungsvoller macht, die zukünftigen Lohn und Strafe verheißt*). Wer so wie H. die eingeborene Macht des sittlichen Ideals behauptet, darf die Religion nicht zu einem bloßen Mittel machen; wenn irgend etwas in der Welt, so trägt sie ihren Zweck in sich selbst und überragt in ihrer Selbstherrlichkeit alle andern Interessen und Lebenskreise. Auch vertraut H. zu sehr der innern eigenen Kraft des Zöglings und der sittlich gestaltenden Macht des Beispiels, des Ideals; es ehrt ihn, daß er „an das Edle und Gute glaubt, was sicher und entschieden als Keim und Zug von Natur im Zögling liegt," und daß er dieses zur Tugend entwickeln will. Aber Schrift und Erfahrung lehren uns, daß wir von Anfang an auch auf einen Kampf gegen das Schlechte und die bösen Neigungen und Gedanken im Gemüt des Zöglings uns gefaßt machen müssen, und diesen Kampf können wir nur unter dem Zeichen der Religion siegreich führen. Das alles ist zuzugeben; daß

---

*) Schon in einem Vortrag aus dem J. 1800 cf. Herbart'sche Reliquien S. 266 knüpft er den Zusammenhang zwischen Moral und Religion so, daß die Menschen von jeher ihren *Mut* zum moralischen Thun haben in einem *Glauben* suchen müssen, den die Religion bietet. Höher freilich scheint ihm der ursprüngliche Beifall und das Mißfallen in uns selber zu stehen; das ist die Autonomie der Sittlichkeit. Nach der 2. Vorlesung kommt der schon sittliche Mensch, der sich selbst mit Beifall betrachten kann, von dem zufriedenen Gemütszustand aus, den die Betrachtung der reinen, unverdorbenen Natur in ihm erzeugt, (klingt sehr pelagianisch) zum heitern Glauben an die Gottheit, und die Religion dient überhaupt dazu, uns den Blick auf die Welt zu *erheitern*. Der gegen die Sünde kämpfende Mensch findet hier keine Hilfe. Einen Einfluß auf unser Handeln aber hat die R. nur dadurch, daß sie dem, unabhängig von ihr, allein schon ernsten Streben die Hoffnung des *Gelingens* vorhält. Aber das Herz muß schon veredelt sein, ehe der Geist nur den Gedanken der Gottheit zu erreichen vermag. Für das religiöse Verhältnis zur Gottheit scheint ihm kein Bild geeigneter als das der Freundschaft in ihrer Hingebung und Selbstlosigkeit, in ihrer Zuversicht und ihrem reinen Gefühlsleben. Durch diese Zuversicht werden wir auch der Güte unsers Willens erst froh. Jedenfalls ist diese Auffassung von der Religion tiefer als die damals herrschende rationalistische, sie betont wenigstens das Recht des Gefühls in dem religiösen Verhältnis; aber der wahren Würde der Religion entspricht sie auch nicht, da sie die Sittlichkeit, unabhängig von ihr, nicht nur entstehen sondern sich auch vollenden läßt und die Religion darauf reduciert, eine heitere Weltanschauung und Gemütsruhe im Ausblick auf die Vorsehung zu schaffen. An Kant erinnert die Strenge, mit der in der 3. Vorlesung die Stimme des Gewissens als stark genug und einer Verstärkung durch die Religion nicht bedürftig bezeichnet und gefordert wird, daß wir uns rein sittlich bestimmen sollen in unserm Wollen. Aber in keiner Weise acceptieren wir den Vergleich der Religion mit der Klugheit im Kleinen, als die uns Vertrauen und Zuversicht zu dem Erfolg einflößende Stimme in uns. Auch scheint es zuletzt, als ob er die Philosophie über Moral und Religion als die stärkste Gewalt im Leben stellt, die allein seine zahlreichen Widersprüche lösen und uns durch alle seine Täuschungen und auch Narrheiten glücklich hindurchführen könne.

man aber mit Unrecht Herbarts eigene Religiosität bezweifelt hat, weist Hendewerk in jenem Aufsatz überzeugend nach; z. B. gegen den Vorwurf des Gemeindeblattes 1850, daß er die Bibel nur von Hörensagen gekannt habe, führt er eine Stelle an, wo H. die Bibel und Plato vergleicht. Wenn seine Schriften neben das neue Testament gelegt werden, so erbleicht der Mond vor der Sonne. Er kennt also sicher das N. T., und ebenso kennt er das innere christliche Gemütsleben, man vergleiche, was er gelegentlich eines Beicht- und Abendmahlganges zusammen mit Lobeck über den wunderbaren Eindruck der Beichtrede des Konsistorialrats Krause sagt: Der sittlich und religiös fühlende Mensch findet sich in einer höheren Ordnung der Dinge. Auch spricht er die Ueberzeugung aus, daß seine praktische Philosophie pünktlich mit den wesentlichen Religionslehren, mit den erhabenen Aussprüchen der Bibel zusammenstimme. Weiter bekennt er sich gegenüber den Rationalisten, die von der Flachheit ihrer rein empirischen Psychologie gedrückt werden, zu den Supranaturalisten in folgendem Sinne: Meine Untersuchung läßt den Menschen nicht aus der Erde wachsen, als wäre er nur eine Ergänzung der Erde, sondern seine Existenz erfordert eine göttliche That; denn er ist durchaus ein Fremdling auf Erden. Meine Psychologie erlaubt nicht, an eine eigentliche Erkenntnis Gottes aus reiner Vernunft zu glauben, sondern von außen her muß das theoretische Element des Glaubens, welches die bloße Idee von Gott übersteigt, gegeben sein; daß es in christlicher Offenbarung gegeben sei, kann ich mir gefallen lassen, doch hier habe ich keine Stimme, daß es aber durch die Zweckmäßigkeit der Natur gegeben wird, behaupte ich aufs bestimmteste*). Jedenfalls ist die eigentlich rationalistische Behauptung, die Vernunft sei die Erkenntnisquelle der Religion, mir fremd**).

II. Die gegenwärtige Geltung der Herbart'schen Pädagogik soll zunächst durch das Buch eines Dänen und eines Franzosen beleuchtet werden, von denen das erstere freilich nur in sehr entferntem Sinne als auf Herbart'schem Standpunkt stehend angesehen werden kann, während das letztere völlig und fast wortgetreu sich an H. anschließt. Heegard hat im Auftrage des dänischen Ministeriums für die Lehrer der Volksschule ein Werk: „über Erziehung", deutsch von Gleiß

---

*) In einem Brief an Hendewerk cf. Z. Rel. S. 215 finden wir auch etwas über seinen spekulativen Gottesbegriff. Gegen einen Satz des letzteren: Gott ist nicht unendlich, einen Satz, der aber durchaus nicht gegen den biblischen Gottesbegriff gerichtet, sondern nur im metaphysischen Sinne vom Realen, welches als solches nicht unendlich sein könne, gelten sollte, doch sehr mißverständlich war, stellt H. zunächst fest, daß Gott nicht bloß und überhaupt ein reales Wesen, sondern ein Geist ist und zwar nicht ein endlicher Geist, da wir ihn denken müssen als überschauend die unendliche Möglichkeit des Werdens und aus dieser heraushebend das endliche Werden in unendlicher Zeit, also unendlich in seinem Wirken. Wollten wir aber den Begriff der Unendlichkeit auch auf die Substanz des Geistes anwenden, so würden wir allerdings in Spinozismus und Pantheismus hineingerathen und müßten die Ungereimtheit uns in Gott hineindenken, daß Gott auch für sich selbst unfaßlich, mithin keines wahren Selbstbewußtseins fähig wäre. Denn das Unendliche ist unfaßlich. Aber ebenso wenig dürfen wir sagen, die Substanz Gottes sei endlich, da endlich und begrenzt immer zusammengedacht werden müssen. Daraus folgt, daß keine menschliche Sprache hinreicht, über die uns völlig unbekannte Substanz des höchsten Geistes etwas festzusetzen.

**) Die Erziehungsschule veröffentlicht im Januarheft die Gedächtnisrede Liebners in Göttingen 1841 auf H., die ihm das Zeugnis giebt, daß sein Weg auch von der wissenschaftlichen Erfassung der christlichen Wahrheit nicht allzufern gewesen sei. Sein ganzes Leben war ein in sich gesammeltes, gehaltenes, abgerundetes Leben, eine edle, sittliche Gestalt. Die ganze Predigt zeugt von dem tiefen Eindruck, den der echt männliche Geist, die unermüdliche Forschungskraft, die tiefe, begeisterte Ueberzeugung und auch nicht zum wenigsten die große Herzensgüte Herbarts auf alle Mitlebenden gemacht hatte.

verfaßt, das äußerlich sich darin als von H. beeinflußt zeigt, daß alles, auch der Unterricht, unter dem Gesamtbegriff der Erziehung zusammengefaßt wird, und, was wichtiger ist, in einem Teil seiner psychologischen Voraussetzungen auf H. ruht. Heegard erkennt keine besonderen Geisteskräfte, als Gedächtnis, Verstand u. s. w. an, sondern führt alles geistige Geschehen auf Vorstellungen und deren Verbindung zurück. Das Gedächtnis z. B. ist nichts Anderes als das Wiederhervorbringen oder Zurückrufen von Vorstellungen, die früher ins Bewußtsein getreten waren, die Einbildungskraft ist ebenso nur eine Art Assoziation der Vorstellungen, aber so, daß sie in veränderter Gestalt ins Bewußtsein treten u. s. w. Das Gefühl scheint er ebenfalls aus Empfindungen und Vorstellungen abzuleiten, als eine neue Art von Seelenthätigkeit, doch mit mehr selbständiger und auch von den Vorstellungen freierer Bedeutung, als es bei H. geschieht. Er ist wohl geneigt, das Gefühl wie das Willensvermögen als aus Wirkung und Gegenwirkung (H: Druck) hervorgehend anzusehen, hält es dabei doch nicht für möglich, irgend einen notwendigen Zusammenhang zwischen ihnen und den Vorstellungen nachzuweisen, entfernt sich also hier ziemlich weit von H. Er fordert mit allem Nachdruck eines überzeugten Anhängers der wissenschaftlichen Pädagogik eine theoretische Vorbildung des Lehrers, eifert gegen die Gedankenlosigkeit und den Schlendrian, der sich auf den gesunden Menschenverstand oder die Gewohnheit und Tradition berufend, einer ernsten Beschäftigung mit der Theorie sich entschlagen zu können glaubt und definiert wie H. die Pädagogik als angewandte Psychologie und Ethik. Doch folgt er ihm nicht in der rein mechanischen Auffassung und Berechnung des Geisteslebens und schlägt auch sonst, seinem Zweck gemäß, oft eigene, einfachere Wege ein, ohne aber ganz die Spuren der Herbart'schen P. zu verlassen.

Viel mehr aber ist das Buch des Franzosen Röhrich, das 1884 in der bibliothèque pédagogique Paris b. Delagrave erschienen ist, als ein echt Herbart'sches Produkt zu bezeichnen; es will auch schon nach seinem Titel nichts Anderes sein als eine Darlegung der Principien dieser Pädagogik für seine Landsleute, die seit dem letzten Kriege mit besonderem Eifer neben unsern militärischen Einrichtungen auch unser Schulwesen studieren. Dieses Buch ist aber nur die Skizze eines größeren Werkes, da der Verfasser es sich zur Lebensaufgabe gemacht hat, H. völlig in Frankreich einzuführen. Interessant und auf eine Empfehlung bei den Franzosen berechnet ist sein Urteil, daß er die Grundideen des Emil, ihrer paradoxen Hüllen entkleidet, bei H. wiedergefunden habe; und er rechnet dahin z. B., daß H. überall die private Erziehung durch einen Hauslehrer vor Augen habe und die Wichtigkeit der öffentlichen Schulen noch nicht anzuerkennen vermöge. Doch spricht er sich sowohl dagegen wie gegen die ganze Locke-Rousseau'sche Fiktion eines Lehrers für den Zögling, wobei von der Familie fast ganz abgesehen werde, entschieden aus. Im übrigen enthält er sich aller Kritik, nimmt auch seine ganze Psychologie als die echte Grundlage der modernen physiologischen Psychologie an und verwirft nur die Methode, die psychischen Erscheinungen der Rechnung zu unterwerfen. Die Erziehung darf nicht dem Zufall überlassen werden, auch nicht in einer bloßen Mitteilung von mehr oder minder zufälligen Kenntnissen bestehen, sie bedarf einer ausgebildeten theoretischen Grundlage; diese Forderung Herbarts macht er mit aller Strenge geltend. Sie ist vor allem Pflicht der Familie, aber die Vielgestaltigkeit unserer Civilisation fordert eigene Erzieher; Erziehung und

Unterricht dürfen nicht getrennt werden, der Unterricht ist gerade ein Hauptwerkzeug der Erziehung. Nicht nach Herbart, noch weniger nach Ziller, ist die Forderung, die mitten aus der inneren Politik Frankreichs heraus begriffen werden muß, daß der Staat sich ganz und gar der Schule annehmen müsse, um jede antinationale oder unmoralische Regung in ihr zu unterdrücken und die nationale Tradition zu pflegen. Den französischen Verhältnissen entsprechend ist er auch gegen die Uebertragung der Schule auf die Kommunen, während die Schule Herbarts gerade eigene Kommunal- und Provinzialverbände dafür schaffen will; er traut ihnen nicht die Fähigkeit und Selbstlosigkeit für eine gerechte Leitung derselben zu. Ebenso vorsichtig urteilt er über den Anteil der Kirche an der Leitung der Schule, den H. fordert. Nur für Franzosen berechnet ist seine Polemik gegen die Internate, die Schöpfung der Jesuiten, denen er vorwirft, daß sie sich zu sehr an die Stelle der Familie setzen.

Das Interesse, diesen tiefsten und umfassendsten Begriff der Herbart'schen Pädagogik, leitet er in etwas äußerlicher Weise, darin dem gewöhnlichen Verstande folgend, aus der Neugierde ab; auch scheint er die Vielseitigkeit durch die große Zahl der Unterrichtszweige schaffen zu wollen, während durchaus festzuhalten ist, daß es nicht auf die Vielheit der Gegenstände, sondern auf die Vielseitigkeit des Subjekts ankommt. In diesem Kapitel bemerken wir die Entschiedenheit, mit der sich R. gegen die Annahme von Seelenkräften als besonderen geistigen Organen ausspricht; er geht aber zu weit, wenn er sagt, die Vorstellung solcher Kräfte sei mit dem Gedanken der Erziehung unvereinbar, sie werde dabei entweder überflüssig oder bekomme einen ganz utilitaristischen Charakter; denn es sind doch auch nach der gewöhnlichen Psychologie in keinem Falle organes tout faits d. h völlig ausgebildete Fähigkeiten, sondern nur aptitudes, wie er es nennt, die einer planmäßigen Ausbildung bedürfen. Recht hat er nur darin, daß, wenn man sie sich gar zu sehr den körperlichen Organen gleich vorstellt, man zu schnell bei der Hand damit ist, zu sagen: Dieses Kind hat kein Gedächtnis, jenes Kind kein Herz, statt sofort in körperlicher Verfassung oder in krankhaften Temperamentsanlagen die tiefere Ursache dieses Mangels zu suchen. Nur nähert sich der Verfasser damit bedenklich einer materialistischen Psychologie, von der H. weit entfernt ist, da er vielmehr, wie wir noch sehen werden, gewisse geistige Züge des Menschen, die eben seine Individualität ausmachen, als angeboren ansieht. Diese aptitudes sind nun dazu bestimmt, auf die Eindrücke der Außenwelt, sei es durch réflexion, sei es durch sentiments, sei es durch actions zu reagieren; und aus allen diesen aptitudes geht das Interesse hervor. Oder ist es nicht umgekehrt vorzustellen: Das Interesse treibt diese geistigen Anlagen hervor und macht aus ihnen durch Zuführung immer neuer Vorstellungsmassen feste, mit einem bestimmten Charakter bezeichnete Gewebe oder Verflechtungen, die wir dann populär Verstand, Einbildungskraft u. s. w. nennen? Dabei betont R. wie Herbart das Recht einer jeden Persönlichkeit oder Individualität, in den Massen der auf sie einströmenden neuen Vorstellungen respektiert und erhalten zu werden, nur daß bei ihm die Individualität nicht so fest und sicher begründet erscheint wie bei H.

In dem Kapitel von der Aufmerksamkeit bemerken wir, daß er bei der Besprechung der indirekten d. h. nicht durch die Sache selbst, sondern durch ein fremdartiges Motiv, z. B. einen nahen Vorteil, erweckten Aufmerksamkeit, die freilich nicht völlig entbehrt werden könne, sich

sehr stark gegen das französische Preiswesen in den Schulen ausspricht. Schon im 4. Kapitel, bei der Besprechung der 6 Klassen des Interesses, giebt er für die Bildung der Teilnahme den klassischen Studien den unbedingten Vorzug und vergißt darüber die Geschichte, die doch vor allem den Umgang mit den idealen Persönlichkeiten der Vergangenheit, aus dem alle Teilnahme fließt, zu pflegen berufen ist. Noch mehr und in fast leidenschaftlicher Weise empfiehlt er dann C. 5: Materie des Unterrichts, das Studium der alten Sprachen, keine Litteratur sei dem jugendlichen Geiste so angemessen wie die griechische, die römische, um ihrer rednerischen Fülle und ihres gesuchten Stiles willen, wo überall an die Stelle der Naivetät die Reflexion trete, müsse hinter die griechische zurücktreten. Er ist ein überzeugter Anhänger der Odysseestufe; aber auch er fordert wie H., daß die Sprache nur als Mittel angesehen werde, die Gedanken und die Geschichte der Völker kennen zu lernen. Die Sprache selbst darf nie Ziel werden, wie es allerdings in den Schulen seit der Renaissance und den Jesuitenschulen des 17. und 18. Jahrhunderts mit ihren Stilübungen und oratorischen Leistungen gewesen sei Doch leugnet er nicht, daß die grammatischen Studien auch eine große geistbildende Kraft haben, und nimmt dabei Gelegenheit, gegen das immer weitere Vordringen der exakten Wissenschaften auch in den Schulen, mit ihren rein deduktiven Räsonnements und ihrer rein dogmatischen Methode, zu protestieren und für die Induktion d h. die Erhebung von den Einzelfällen zur Regel und zum Gesetz, die ihm gleichbedeutend ist mit dem Idealismus, eine Lanze zu brechen. Die großen Köpfe, die Erfinder werden auch heute noch allein im Reich der mit Unrecht so verspotteten Idealisten geboren; die einseitig exakte Bildung führt dagegen zum Positivismus; so heißt die moderne, specifisch französische Entwickelung des Sensualismus.

Für den Gang des Unterrichts citiert er Pascals Forderung, daß die ganze Reihe der Menschen als ein und derselbe Mensch angesehen werde, wobei denn das sogenannte Altertum als die eigentliche Jugend des Menschengeschlechtes erscheint, um damit die Idee eines den Kulturstufen der Menschheit nachgehenden Unterrichts zu begründen. In der Analyse der 6 Klassen des Interesses folgt er H. genau und legt für den synthetischen U. mit Recht das Hauptgewicht auf die Verknüpfung des Fernen mit dem Nahen, des Vergangenen mit der Gegenwart. Wo er von der Synthese des ästhetischen Interesses spricht, das er durch die Kritik der Meisterwerke und durch eigene künstlerische Leistungen des Zöglings entwickelt sehen will, zieht er eine scharfe Grenze nach der Seite des einseitigen Realismus wie Idealismus; die Kunst darf weder eine sklavische Nachahmung der Wirklichkeit noch ein Versinken in unklare Träumerei sein.

Der Synthese des gesellschaftlichen Interesses entspricht heute in Frankreich ungefähr das, was man enseignement civique d. h. Einführung in die bestehenden staatlichen Einrichtungen nennt. Bei der Behandlung des religiösen Interesses kommt R. auf die gegenwärtigen Kämpfe in Frankreich um die Schule zu sprechen und erklärt sich zunächst gegen den in den Lehrbüchern gewöhnlichen Deismus, der nach dem Vorgang Rousseaus den Glauben auf einige Vernunftwahrheiten reduziert und eine verzweifelte Aehnlichkeit mit dem Vernunftglauben der ersten Revolution anzunehmen beginnt. Dieser Deismus genügt nicht für die religiöse Empfindung und widerspricht dem Glauben der Familien wie dem kirchlichen

Unterricht. Der Katechismus und die heilige Geschichte müssen die Grundlage jedes eigentlichen Religionsunterrichts sein, die Schule darf nicht an die Stelle des konfessionellen Unterrichts einen allgemeinen Vernunftglauben setzen. Im Blick auf die gegenwärtige Gesetzgebung in Frankreich glaubt R. sich darauf beschränken zu müssen, den Lehrern Ernst und Takt in der Behandlung religiöser Dinge zu empfehlen, ihre Aufgabe dürfe es nie sein, die Irreligiosität bei ihren Zöglingen zu begünstigen.

R. protestiert wie schon H. und noch mehr seine Schule gegen die Tyrannei der offiziellen Lehrpläne und gegen die Revolutionäre in der Pädagogik, man solle den Lehrern die Initiative und eine gewisse Freiheit im Handeln lassen, da alles hier von dem Takt und guten Willen derselben abhänge. Gegen die Ueberbürdung — auch Frankreich kennt diese Frage — hilft am besten, daß man den kindlichen Geist nicht mit disparaten, schlecht unter einander verbundenen Begriffen plagt, und daß der Lehrer nie allein professeur, sondern auch éducateur sein wolle. Als drastisches Beispiel schlechten Kombinierens führt er Livius und Geographie Amerikas, Cäsar und die französische Revolution an. Ganz H. ist: besser 1 Stunde jeden Tag 6 Monate lang, als eine Stunde wöchentlich 2 oder 3 Jahre lang.

Cap. 7 „Charakterstärke der Sittlichkeit" citiert er Mme de Staël als Zeugin dafür, daß aus den Gedanken die Thaten hervorgehen, und daß also die Bildung des Gedankenkreises das Wesentliche der Erziehung sei. Die Erziehung soll durch die Vorstellungen auf das Gemüt wirken, da die direkten Einwirkungen darauf leicht gemißbraucht werden können, die Kinder ermüden, und die sogenannten starken Gemütsbewegungen weder für die Massen noch für die Kinder heilsam sind. Wer nicht reiflich überlegen kann, kann auch nicht energisch wollen. Gerade dieses Kapitel zeichnet sich durch eine besonders scharfe und klare Fassung der hier oft besonders dunkeln Sätze Herbarts aus und empfiehlt sich dadurch für jeden, der die erste Bekanntschaft mit der Ethik Herbarts machen will; im übrigen ist zu fürchten, daß für die an diese Art zu philosophieren wenig gewöhnten Franzosen die gedrängte Darstellung dieses Buches oft recht unverständlich sein wird; für die in Aussicht genommene größere Arbeit wären zahlreiche Beispiele in der Weise Fröhlichs sehr zu empfehlen; sein französischer Leser würde z. B. die sehr wichtige Lehre von den apperzipierenden Vorstellungen sofort begreifen wenn als Beispiel stände: Wenn der Lehrer das Paradies der ersten Menschen schildert, und der Schüler ist aufmerksam, so tritt ihm — als freisteigende Vorstellungen — die schöne Gegend seiner Heimat mit ihren lieblichen Fluren und Bächen, Hügeln und Thälern, Bäumen und Tieren vor die Seele; ähnlich wird ihm die Vorstellung des Meeres, das er noch nie gesehen, durch den großen Teich oder See seiner Heimat mit seinen schäumenden Wellen nahe gebracht. Alles in allem ist das Buch aber eine sehr erfreuliche Erscheinung, Frankreich kümmert sich auch um unser geistiges Leben und erkennt für das Schulwesen das Uebergewicht Deutschlands an.

Was nun die Verbreitung und Geltung der Herbart'schen Pädagogik in Deutschland betrifft, so hat es ihr nie an eifrigen Anhängern gefehlt, Beweis dafür sind die zahlreichen Zeitschriften bei uns, in der Schweiz und in Oesterreich, die mit Entschiedenheit ihre Ideen vertreten; das Hauptorgan sind die jetzt von Vogt in Wien redigierten Jahrbücher. Freilich

stehen den begeisterten und oft einseitigen Freunden derselben nicht weniger leidenschaftliche Gegner gegenüber. Doch ist bis vor einiger Zeit das Interesse an diesen Fragen und Kämpfen nicht über die Kreise der Seminar- und Elementarlehrer hinausgedrungen. Das Verdienst, den Lehrern der höheren Lehranstalten Herbart und seine Schule näher gerückt zu haben, gebührt unstreitig Dr. Frick, Direktor der Waisenhausanstalten in Halle. Auf seine Anregung ist es wohl zurückzuführen, daß die sächsische Direktorenkonferenz sich zuerst mit H. beschäftigt hat, und daß dann diese Verhandlungen als besondere Broschüre: Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoy'schen*) didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Berlin 1883 bei Weidmann erschienen sind. Und als lebendiger Beweis für die Anwendbarkeit derselben werden nun unter seiner und des Direktors Richter in Jena Redaktion die jetzt gewiß in allen Gymnasialbibliotheken gehaltenen und auch viel gelesenen „Lehrproben und Lehrgänge" veröffentlicht, zu denen eine sehr stattliche Zahl von Lehrern aus allen Teilen Deutschlands als Mitarbeiter sich verbunden hat. Frick ist dabei keineswegs ein unbedingter und kritikloser Anhänger Herbarts, wie sein Vortrag „Die Einheit der Schule", gehalten auf dem evangelischen Schulkongreß zu Stuttgart, bezeugt, wo er sich gegen die Verdrängung der biblischen Geschichten durch die Märchen (Ziller?) ausspricht, es anerkennt, daß das von H. und seinen Genossen geforderte „religiöse Interesse" nach einzelnen ihrer Aeußerungen nicht biblisch oder evangelisch genug erscheinen könnte, daß die psychologische Grundlegung Herbarts in allzu mechanischer Auffassung denjenigen Kräften nicht genügend Rechnung tragen möchte, welche aus den tiefsten Tiefen der menschlichen Seele hervorbrechen, ursprünglich und spontan in ihnen quellen und wirken und die eigentlichen Organe werden, die Welt des Ueberirdischen und Ewigen zu vernehmen, daß es also nötig werde, die Faktoren der unmittelbaren, inneren Erfahrung neben der Vorstellungswelt in ihr Recht wiedereinzusetzen, und es endlich als zu idealistische Zuversicht bezeichnet, zu glauben, daß durch Bildung allein der Vorstellungswelt und ihrer Thätigkeit alle Kräfte der Seele erschöpfend zur Entfaltung gebracht werden könnten. Es sind also sehr wichtige Grundlagen dieses Systems, die er der Verbesserung für bedürftig erklärt; und einen ebenso freien kritischen Standpunkt nehmen jene Verhandlungen ein, speciell in Betreff der psychologischen Begründung und der Fortbildung ins Detail des Unterrichts. Mit desto größerer Einmütigkeit hat die Konferenz aber die Hauptpunkte aus dem Kapitel des Unterrichts angenommen und es als dringend wünschenswert bezeichnet, daß die Lehrer an den höheren Anstalten sich mit den didaktischen Grundsätzen dieser Schule mehr als bisher bekannt machen. Als besonders beachtenswert gerade für die Gegenwart wird aber die Forderung bezeichnet: 1) daß nicht das Wissen und Lernen als Zweck und Ziel alles Unterrichts angesehn werde, sondern die Erzeugung eines lebendigen, vielseitigen und doch konzen-

*) Zur vorläufigen Orientierung sei bemerkt, daß Stoy, den wir als den älteren und unmittelbaren Schüler Herbarts lieber zuerst nennen, und Ziller, die Leiter der beiden einzigen in Deutschland mit einer Uebungsschule verbundenen akademischen Seminare in Jena und Leipzig, durch ihre unmittelbare pädagogische Thätigkeit und in Schriften am meisten zur Verbreitung und Fortbildung der Ideen Herbarts beigetragen haben. Das Leipziger Seminar ist nach Zillers Tode eingegangen, das Jenenser ist nach dem 1885 erfolgten Tode Stoys in seinem Fortbestand gesichert, und Seminardirektor Rein ist in diesen Tagen als Nachfolger Stoys ernannt. Jena bleibt also oder wird in noch ausgesprochenerer Weise ein Hauptsitz für die Herrschaft der Herbart'schen P.

trierten Interesses, 2) daß aller U. ein erziehender sei, 3) daß eine möglichst straffe, auf Bildung der Gesinnung und des Charakters gerichtete Konzentration des U. und eine sorgfältige Gliederung desselben eintrete. Ebenso werden die Formalstufen als fruchtbares Mittel empfohlen, ein systematisches und vertieftes Wissen zu erzeugen und den Schülern zu einer sicheren Herrschaft über den Stoff zu verhelfen. Doch wird gegen Ziller die strenge Handhabung derselben, auch für den kleinsten Abschnitt, verworfen, da eine solche nicht nur dem Stoff sondern auch dem Geiste des Zöglings oft Gewalt anthut, die freie Entwickelung desselben hemmt und ihm einen anderen oft mühsam aufgefundenen Gang als den durch die Natur des menschlichen Geistes und die Beschaffenheit des Gegenstandes geforderten aufnötigt*).

Gegen Herbarts Auffassung vom Wesen der Seele als eines schlechthin einfachen, inhalts- und beziehungslosen, an sich auch vorstellungslosen und bewußtlosen Wesens dagegen, dem erst durch den erziehenden U. Vorstellungen und auf Grund der V. Begehrungen und schließlich ein Charakter angebildet werden müsse, richtete sich der einmütige Widerspruch. Man fürchtet mit Recht eine Ueberspannung der pädagogischen Aufgabe und eine Ueberschätzung ihrer Leistungsfähigkeit, welche die Erfahrung keineswegs bestätigt. Nach der Konsequenz jenes Princips sollte die Erziehung aus dem an sich völlig indifferenten Seelenwesen — das ist es aber auch nach H. nicht, cf. unten — alles machen, was sie will. Die Ableitung des Wollens aus dem Wissen wird ebenso bedenklich gefunden, weil sie zum psychologischen Determinismus d. h. zur Aufhebung der Willensfreiheit führt und die Selbständigkeit des Ethischen gefährdet, wie das auch Herbarts Beispiel zeigt, bei dem das Ethische nur eine Abart des Aesthetischen, das Religiöse nichts als der Niederschlag des geistigen Bildungsprozesses im Menschen, ohne selbständigen Wert und eigenthümliche Bedeutung, sein soll. Die letztere Behauptung geht zu weit, wie wir oben nachgewiesen zu haben glauben. H. zeigt nicht nur selbst, wie zugegeben wird, einen höchst achtungswerten, persönlichen, religiös-sittlichen Ernst, er räumt dem Religiösen auch einen würdigen Platz als die Blüte der aus der Teilnahme fließenden Interessen, also unserer innersten Gesinnung, als ideale Steigerung des im Kinde zuerst den Eltern gegenüber erwachten Abhängigkeitsgefühls, ein. Das ist allerdings der Herbart'schen Philosophie eigen, daß sie das religiöse Gefühl ganz und gar aus dem Pietäts- und Autoritätsverhältnis, welches das Kind zu den Eltern einnimmt, entstehen läßt, sie kennt kein angeborenes Gottesgefühl. Auch ist das nicht ganz richtig, daß die Seele nach H. völlig leer und inhaltlos sein soll. Wenn wir auch nicht allzuviel Gewicht auf die Unterscheidung legen, welche ein Verteidiger Herbarts im Oktoberheft der Erziehungsschule 1885 macht, daß der Satz seiner Psychologie: „Die Seele hat gar keine

*) Wenn in dem Referat behauptet wird, daß H. die Anwendung seiner Didaktik auf die höheren Schulen uns schuldig geblieben sei, so ist darauf zu antworten, daß diese, wie die Elementarschulen es schon lange thun, die Anwendung selbst vollziehen müssen; und die Lehrgänge sind ein erfreulicher Anfang dazu. H. hat keine bestimmte Schulanstalt vor Augen gehabt, er hat vielmehr, nach den Traditionen seiner Jugend und den Principien s. Erziehungsunterrichts, fast allein an die Privaterziehung gedacht; ja noch in den cf. Ziller: Rel. mitgeteilten Vorschlägen zu einem pädagogischen Seminar will er die dafür nötigen Erzieher in den Familien unterbringen, weil keine Kunst die allein im Hause, im Verhältnis zu den Eltern aufwachsenden sittlichen Empfindungen ersetzen könne. Und die Mitteilungen aus dem pädagogischen Seminar (ebenda) beziehen sich ebenfalls nur auf die Einzelerziehung eines Knaben. Aber gerade diese Allgemeinheit macht es leicht, die Grundlinien und Umrisse seiner Pädagogik auszufüllen und auf bestimmte Schulgattungen anzuwenden.

Anlagen und Vermögen, weder etwas zu produzieren noch zu empfangen" nur von der Seele im metaphysischen Sinne gelte d. h. für eine Betrachtung, welche nach den letzten Bedingungen der Erscheinungen forscht, aber nicht für die Pädagogik d. h. die Praxis der Seelenleitung, so weisen wir doch nur auf den einen Begriff der Individualität und seine centrale Stellung in diesem System hin, sowie auf die große Aufmerksamkeit, fast heilige Scheu, mit der die Pflege, die Erhaltung und Schonung des Individuellen hier betrieben wird;*) und die Individualität setzt sich aus erworbenen und angeborenen Anlagen zusammen. Zu letzteren rechnet H. cf. z. B. W. I. 473 die formalen Unterschiede der größeren oder geringeren Beweglichkeit, die unzerstörbar ist. Ebenso spricht Ziller von unabänderlichen Formen und Geistesrichtungen, es werde aus einem langsamen Kopf nie ein rascher.**) Allerdings sind ihm die Anlagen nicht bewußte qualitative Zustände, als Gefühle und Strebungen; denn es giebt keine angeborenen Ideen, sie sind etwas rein Formales, aber eine Macht, mit der jede Erziehung rechnen muß! Treten dazu die anerzogenen Anlagen der ersten Kindesjahre,***) die allen Stoff des späteren Geisteslebens bilden, so entwickelt sich daraus jenes starke geistige Gepräge, das sich forterbt und die zahlreichen Familien- und Nationalitätstypen schafft. Z. kann nicht stark genug darüber sich ausdrücken, so sagt er z. B.: Wir haben in der Individualität einen besonderen Ruf Gottes zu sehen; jedes individuelle Geistesleben ist uns gegeben. Also inhaltlos ist die Seele des Kindes nicht; aber der Vorwurf bleibt doch, daß alles zu sehr auf Vorstellungen reduziert, und der Erziehung zu viel aufgebürdet wird. Uebrigens bemerkt Referent Dr. Frick gegen diese Bedenken, daß wir dieser Einseitigkeit der psychologischen Grundanschauung gerade die Energie verdanken, mit der sich der Philosoph so bahnbrechend und erfolgreich auf die Ergründung der Gesetze einer systematischen Bildung der Seele gelegt habe; auch sei der Nachteil dieser irrtümlichen Auffassung nicht so groß, da H. in seinen Hauptwerken nicht auf das Wesen der menschlichen Seele zurückgehe; gerade die Leerheit dieser psychologischen Grundanschauung mache das Eintragen anderer gehaltvollerer Auffassungen erst möglich. Wir meinen aber doch, daß wenigstens der eine Grundgedanke, daß die Seele nur ein vorstellendes Wesen sei, für die ganze Richtung seiner Pädagogik und auch für alle energischen Einseitigkeiten derselben, z. B. die Ableitung aller erziehlichen Thätigkeiten aus der Einwirkung auf den Gedankenkreis, völlig entscheidend gewesen ist.

---

*) Ziller Vorlesungen § 7 u. 8. cf. W. I. 305, wo H. in einer seiner ersten Schriften sich ebensowohl gegen die Annahme ausspricht, daß die Individualität erst im Laufe des Lebens entsteht, wie dagegen, daß der Mensch das Princip seiner Bildung fertig in sich selbst tragen soll und dem Keim einer Pflanze gleich sich unabänderlich darnach entwickeln müsse, „es ist ebensowenig in der Seele eine solche organische Konstitution, wie überhaupt irgend ein Vieles in ihr darf angenommen werden."

**) Kern gesteht noch weniger zu und führt das Angeborene auf rein Physiologisches zurück: Die Verschiedenheit der Begabung d. h. der größeren oder geringeren Schnelligkeit, Klarheit der Auffassung und Richtung des Denkens, in der allein das Angeborene, die geistige Individualität bestehen soll, erklärt er ausschließlich durch den Einfluß des körperlichen Organismns auf das ursprünglich völlig einfache und einer inneren Bildung ermangelnde Seelenwesen.

***) Treffliche Ausführungen darüber i. d. Vorl. § 9.

Anderes aus diesem Referat wird erst verständlich, wenn wir Ziller und Stoy genauer kennen gelernt haben; daher, auch schon im Interesse späterer Erörterungen, ein Eingehen auf die Wirksamkeit dieser beiden größten Nachfolger Herbarts unvermeidlich ist.*) Wir legen von Stoy die Encyklopädie, von Ziller die Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht und die Vorlesungen, gehalten 1875, zu Grunde. Der erste Eindruck, den man von diesen Schriften empfängt, ist der, daß Stoy sich in einfacherer und entschiedenerer Weise zu Herbart bekennt, während Ziller in seinem Bestreben, die Grundgedanken Herbarts fortzubilden und auf das Detail des Schulwesens anzuwenden, sich oft weiter von ihm zu entfernen scheint. Wenn auch seine Anhänger behaupten, daß er sich in Uebereinstimmung wenigstens mit den Principien der Herbart'schen Pädagogik halte, was immerhin wahr sein mag, so ist es doch in dem massenhaften und oft sehr wortreich dargestellten Detail schwer, noch die einfacheren Linien jenes Systems aufzufinden. Aeußerlich schließt sich Z. enger an Herbart an, indem er die Dreiteilung beibehält, während Stoy die Regierung ausscheidet und als besonderes Gebiet der Haus- und Schulpolizei behandelt, auch für Zucht den deutlicheren Namen „Führung" setzt. Die Polizei beschränkt auch Stoy auf solche Maßregeln, die nur Schutzwehren, Hilfen sind, namentlich, die unzeitigen Launen und Begehrungen niederzuhalten; erst die Führung dringe in die Tiefe des Gemüts. Im einzelnen ist zu Stoy zu bemerken, daß er das religiöse Moment z. B. den Zusammenhang des sittlichen Ideals mit dem christlichen Glauben entschiedener als H. betont und auch das christliche Ideal, das er als Herstellung des göttlichen Ebenbildes bezeichnet, kräftiger und reiner herausstellt. Es ist daher bei Stoy, noch mehr bei Ziller, das, was man christliche Sprache nennt, zu finden, während wir sie bei Herbart, der die Religion in die Reihe der übrigen geistigen Mächte stellt und sie mehr in ihrer allgemeinen Form als pietas auffaßt, vermissen. Z. geht aber nach unserer Meinung zu weit, wenn er bei aller Anerkennung, daß H. den Begriff des Erziehungsunterrichts zuerst und in seiner ganzen Vollständigkeit entwickelt habe, es tadelt, daß er ihn nicht mit dem religiösen Begriff verbinde. Diese Verbindung fehlt nicht, wie oben nachgewiesen, und bei Z. selbst steht die Religion auch nicht an der ihr gebührenden Stelle; er gelangt erst von den festen Ideen des Guten u. s. w., die ihre Gültigkeit in sich selbst tragen, zum Christentum, sofern er dieselben da wiederfindet. Die Religion ist ihm auch nur eine willkommene Bestätigung der absoluten sittlichen Idee, da sie unsere Pflichtvorstellung an eine höhere Autorität bindet; das ethische Ideal ist aber an sich gültig; Vorl. § 5.**) Doch macht er gleich selbst einige Konzessionen: Ohne die göttliche Offenbarung des Christentums wären diese Ideen in ihrer Reinheit und Vollständigkeit den Menschen nicht bewußt geworden; der Fromme besitzt mehr als der Tugendhafte, der die Wahrheit immer nur in abstracto hat, während der Fromme sie in lebendiger Wirklichkeit schaut. Dagegen ist Z. nicht weit von dem philan-

*) Eine an Herbart sich anschließende, aber auch die weitere Entwickelung seines Systems aufnehmende Darstellung bietet Kerns Grundriß der Pädagogik, in seiner sehr abstrakten Fassung für Nicht-Herbartianer oft schwer verständlich, daher mehr als Abschluß und Zusammenfassung der Herbartstudien zu benutzen.

**) Z. Gr. 18 Anm., wo er den Satz Kants billigend anführt: „Selbst der Heilige des Evangeliums muß zuvor mit unserm Ideal der sittlichen Vollkommenheit verglichen werden, ehe man ihn dafür anerkennt", also überall die Autonomie der Sittlichkeit geflissentlich hervorhebt.

thropinistischen Standpunkt entfernt,*) so sehr er sich auch gegen Basedow, der mit dem Konfessionellen auch das Christliche fortgeworfen habe, ausspricht, wenn er dem konfessionellen U. eine natürliche Religionslehre und eine rein ethische Unterweisung vorangehen lassen will und es für möglich hält, in Notfällen Schülern verschiedener Konfession gleichzeitig einen segensreichen, die Verschiedenheiten beachtenden (!) Religionsunterricht zu erteilen, wenn nur erst das Christentum vollständig dafür bearbeitet sein werde. Wie das zu verstehen sei, sagt uns der Satz: Gott und Christus müssen als die konkreten Gestalten gezeichnet werden, in denen sich die Ideen lebendig zeigen, nicht gleich dem Kantischen Christus, der nur ein personifiziertes Ideal sei.**) Sehr befremdend klingt auch der Satz, daß durch den Erzieher, da er bloß den Einzelnen als solchen zu bilden habe, keine unmittelbare Einführung in die christliche Gemeinschaft, in das Reich Gottes im eigentlichen Sinne geschehen könne. Doch erklärt sich dies durch seinen Wunsch, die kirchlichen Akte von dem Pädagogischen streng zu trennen.***) Z. will auch nicht, wie man ihm vorgeworfen hat, die biblische Geschichte durch die Märchen, als für das jugendliche Verständnis zugänglicher, ersetzen, die biblische Geschichte soll aller Profangeschichte parallel laufen; aber allerdings ist ihm an der Bibel nur der sittlich-religiöse Inhalt von unbedingter Autorität, und das Thatsächliche nicht immer unzweifelhaft gewiß, als ob nicht gerade in den großen Heilsthatsachen das Wesentliche des Christentums enthalten wäre; es hat noch immer zur Verkennung oder wenigstens zu einer Abschwächung des christlichen Geistes geführt, wenn man das Evangelium auf Sittenlehre oder bloße Gefühlsweisen zurückführte. Seine eigene Stellung dem Religiösen gegenüber ist also keine so feste, daß wir ihm das Recht zu jener Kritik Herbarts zugestehen könnten.

Stoy hat einzelne Partien, wie die pädagogische Diätetik, die bei H. nur ganz flüchtig in seinem Umriß gestreift wird, ausführlicher behandelt. Ziller spricht sich gegen die seit Locke und Rousseau üblich gewordene Hineinziehung des Physiologischen in die Erziehungslehre aus; doch erkennt er eine Wechselwirkung zwischen der leiblichen nnd geistigen Natur und fordert Rücksicht auf die erstere, die doch in nichts Anderem als in einer rationellen Leibespflege bestehen kann. Auch für Stoy hängt von der Bildung des Gedankenkreises die ganze Richtung und Ausgestaltung der Persönlichkeit ab, ja es ist ihm die Bearbeitung dieses Gedankenkreises mehr als die Pflege des Interesses das Hauptgeschäft der Erziehung; kann denn aber beides überhaupt getrennt werden? Er bekennt sich entschieden zur Herbart'schen Psychologie und verwirft die Kantische Vermögenstheorie. Mit H. leiten beide das religiöse Gefühl ganz aus dem Familiengefühl, der Pietät und Abhängigkeit von den Eltern, als Vertiefung und Erweiterung desselben ab. Sie verwerfen mit gleicher Entschiedenheit das Staatsschulsystem, weil es die Familien völlig ihres gemütlichen Anteils an der Erziehung beraube,

*) Sein Respekt vor der Individualität und dem Recht des Individuellen auf jedem Gebiet korrigiert übrigens bald selbst solche philanthropinistischen Anwandlungen cf. Vorl. § 10, wo er für die konfessionelle Schule eintritt und das „allgemeine Menschentum" zwar als Ziel, als Mittel der Annäherung dazu aber gerade das Durchbilden des Besonderen d. h. auch der Religion in der Gestalt einer besonderen Konfession bezeichnet.

**) Z. Gr. S. 17 flg.

***) Ebenda S. 28.

und konstruieren beide vom Boden der Familie aus ihre Schulgemeinden und Schulaufsichtskörper, damit „alles von dem ursprünglichen Interesse der Familie getragen werde". Und doch drängt die Gegenwart, theoretisch freilich ohne Berechtigung, aber mit einem desto zwingenderen praktischen Recht dahin, die höheren Schulen wenigstens ganz in die Hand des Staates zu geben, schon um eine gleichmäßigere Behandlung und Entwickelung derselben zu ermöglichen. Beide fordern mit gleichem Nachdruck eine bessere philosophische Vorbildung und praktische Unterweisung, um eine einheitliche Methode des Unterrichts zu schaffen; sie bekämpfen, Stoy in der ihm eigenen derben Art, die Methodenfurcht. Methoden sind nichts als konkrete Formen für unwandelbare Gesetze des menschlichen Geistes, der Lehrer soll auch nicht, wie bei Pestalozzi, Sklave der Methode werden, er soll seine individuelle Freiheit bewahren; aber gewisse Grundsätze müssen überall feststehen und dürfen von niemand übertreten werden. Im übrigen sind Stoy und Ziller immer weiter auseinandergekommen, und Stoy hat sich, nachdem er früher Zillers Hauptwerke noch mit Anerkennung citiert hat, neuerdings mit Entschiedenheit gegen ihn gekehrt und ausgesprochen,*) so daß es eigentlich nicht mehr erlaubt ist, sie in einer Linie zu nennen. Was sie beide wesentlich unterscheidet, das ist das Charakteristische in Zillers System geworden und von ihm mit energischer Einseitigkeit ausgebildet: die Theorie der kulturhistorischen Stufen und des Gesinnungsunterrichts zusammen mit dem großen Gedanken der Konzentration.

Was Pascal und Goethe und Herbart zu verschiedenen Zeiten als eine der Erziehung immanente Wahrheit ausgesprochen haben, daß man den einzelnen Menschen wieder denselben Weg führen müsse, den das ganze Menschengeschlecht durchlaufen habe, so daß die Entwickelung des einzelnen in nuce ein Abbild der Menschheitsentwickelung darstelle, das hat in buchstäblicher Auffassung zur Aufstellung von 8 Kulturstufen geführt**), gegen die sich sehr vieles einwenden läßt z. B., daß sie nicht nahe genug an die Gegenwart heranführen***), daß Robinson keine reine, sondern eine gemischte Kulturstufe darstelle, auch für ein Kind von 7 Jahren viel zu

*) Er nennt es z. B. ein krankhaftes Treiben, von einem alles beherrschenden Mittelpunkt des Unterrichts zu reden, weist also die alles bewegende Hauptidee in Zillers System zurück. Eine andere noch heftigere Aeußerung aus jüngster Zeit: alles Gute bei Z. ist nicht neu, und alles Neue ist nicht gut, ist wohl nur der steigenden Erbitterung gegen die Schule Zillers entsprungen.

**) 1. 12 Märchen, 2. Robinson, 3. die Patriarchen (als erweiterte Familie), 4. das Heldenzeitalter und zwar a) Moses und die Richter, b) thüringische und deutsche Heldensage, 5. das Königtum und zwar a) in Israel, b) Karl d. Gr., die sächsischen Kaiser Heinrich I. und Otto I., 6. a) das Leben Jesu, b) die Kaiserzeit Barbarossa, und d. Kreuzzüge, 7. a) die Apostelgeschichte, b) Mission in Deutschland, 8. Reformationsgeschichte, Friedrich II., Befreiungskriege. Für die höheren Schulen würde in ähnlicher Weise eine Odyssee-Herodot-Liviusstufe u. s. w. aufzustellen sein. Uebrigens weist Z. cf. Reliquien S. 11 nach, daß schon H. neben dem pädagogischen Problem, der frühen Jugend gesellschaftliche Verhältnisse in ihren einfachsten Elementen auf eine würdige und das Gemüt ansprechende Weise vorzuführen, in der Einl. z. Philosophie das andere behandelt, die Zuhörer ebenfalls die Hauptentwickelungsstufen derselben von Thales bis auf Aristoteles durchleben zu lassen und sie unmittelbar in die Zeit des wirklichen Werdens der Philosophie zurückzuversetzen.

***) Wo die Parallelisierungen mit der deutschen Geschichte fehlen, schließt die Unterweisung wirklich mit dem Leben Jesu ab; und das heißt, zu früh anhalten, ohne daß man darum mit Wesendonck in das andere Extrem verfallend die allermodernste Entwickelung, als staatliche Fürsorge für das Wohl der Einzelnen mithineinzuziehen braucht. Dagegen fordert er mit Recht die Behandlung solcher Errungenschaften der Gegenwart als: Nationalitätsprincip, Toleranz, allgemeine Menschenliebe, die konstitutionelle Monarchie

früh auftrete, daß eine Parallelisierung, z. B. auf der 4. Stufe, der jüdischen Heldenzeit mit der deutschen Heldensage eine sehr gekünstelte sei u. a. Bei der Behandlung der einzelnen Stufen selbst geht Z. hoch über die Köpfe der Zöglinge hinaus und vergißt oft, daß diese Stufen dem 6.—14. Lebensjahre entsprechen sollen. In dem an sich richtigen Streben, ein Bild der werdenden Gesellschaft zu geben, will er, was selbst in den Jahrbüchern getadelt wird, auf der 4. Stufe, also mit 10jährigen Kindern, die schwierigsten politischen Probleme, das Entstehen der Revolutionen, die Bedeutung der Volksvertretung besprechen und faßt den Gedankeninhalt des Buches der Richter so zusammen: „Das Volk hat die rechte Staatsform noch immer nicht gefunden; so spannt sich die Erwartung für die folgende Periode, nämlich das Davidische Königtum.“ Z. Hat durch solche Verkennung der Fassungskraft des kindlichen Geistes seinen Gegnern furchtbare Blößen gegeben; er ist selbst ursprünglich nicht Schulmann gewesen, sondern durch einen inneren mächtigen Trieb aus einem Juristen ein Pädagog geworden, er hat dabei in wahrhaft bewunderungswürdiger Weise, wie es besonders seine speciellen Vorschriften über Regierung und Zucht zeigen, gerade das Detail der Klassenleitung aufgefaßt, nirgend wird in höherem Maße Gewandtheit, Geistesgegenwart, Beherrschung der Klasse durch einen Blick, mit einem Worte, ein strammeres Auftreten vor den Zöglingen gefordert als hier, und nirgend werden auch bessere Vorschriften dafür gegeben, als schöpfte der Verfasser aus der reichsten Erfahrung, und daneben so viel Unpraktisches, Unausführbares, um nur eins noch zu nennen, seine Nebenklassen für alle Arten von Schulen, in denen, um den Charakter der Erziehungsschulen rein zu erhalten, alles Beruf- und Fachmäßige, nicht nur Handarbeiten, sondern auch höhere Philologie, Hebräisch u. s. w. getrieben werden solle*).

Was nun aber jene Parallelisierungen der Heilsgeschichte mit der Profangeschichte betrifft, so soll das in Zillers Sinn durchaus keine Vermischung der notwendigen Grenzen, sondern nur eine nebeneinandergehende Behandlung der Perioden mit gleichem Grundcharakter bedeuten; daß dabei den einzelnen Perioden öfter Gewalt angethan, wie es auch in der Geschichtsschreibung oft geschieht, die sehr einfachen Verhältnisse des Altertums zu sehr in das Licht der Neuzeit gerückt, modernisiert und damit entstellt werden, ist unvermeidlich, wenn man überall nach Parallelen sucht. Es hängt dies weiter bei Z. mit dem Hauptbegriff seines Systems, mit der Lehre vom Gesinnungsunterricht zusammen**). Wie H. leitet Z. aus Erfahrung und Umgang die Interessenklassen der Erkenntnis und der Teilnahme ab; die letzteren begründen die Gesinnung, in der allein der Wert der Menschen liegt, also haben die

*) Mit diesen Nebenklassen glaubt er das utilitaristische Streben des Philanthropinismus und Pietismus, denen beiden er die Richtung auf die Berufsbildung vorwirft, aber auch das humane, Menschenbeglückende Ideal Pestalozzis zu erfüllen und den wirksamsten Schutz gegen das drohende Anwachsen des Proletariats gefunden zu haben, indem er jede menschliche Kraft in die rechten Bahnen ihrer Bethätigung lenkt und ein rationelles Zusammenwirken der gesellschaftlichen Talente und Kräfte schafft, weitgehende Hoffnungen, die ihn zu einer besonders ausführlichen Darstellung dieser in solchem Umfang in keiner Weise herzustellenden Einrichtung veranlaßt haben. Der heute viel besprochene und empfohlene Handfertigkeitsunterricht gehört dahin.

**) Z. Vorl. § 17 und 21. Wesendonck nennt das die Kontinuität des U, welche die innere Aehnlichkeit zwischen entfernten Zeiten aufsucht und z. B. in der Geschichte weit auseinanderliegender Zeiträume die Wirkung desselben Geistes sieht. Daß dies zu einer tieferen, lebendigeren Auffassung der Geschichte führt, ist klar.

Gesinnungsstoffe den Vorzug vor allen Stoffen der Erfahrung und Beobachtung. Solche Stoffe sind für die ersten Jahre die poetischen, auch die Märchen, die aber wie wirkliche Geschichte zu behandeln sind, so lange noch nicht wahrhaft Historisches der Poesie entgegentritt, für die folgenden, den Umgang in die Ferne, in die Vorzeit erweiternd, aber auch noch auf Pflege der Phantasie berechnet, die eigentliche Geschichte und endlich als Idealisierung des elterlichen Verhältnisses der Umgang mit Gott. Religiöse, geschichtliche und poetische Stoffe treten also unbedingt in den Mittelpunkt, oder vielmehr, da aller Gesinnungsstoff auf die Bibel bezogen werden muß, die Bibel wird das gemeinsame Centrum, an das alle anderen Stoffe sich strahlenförmig anschließen. So glaubt Z. die Konzentration des Unterrichts wörtlich erreicht zu haben und gerät nun bei der energischen Durchführung im einzelnen in die verhängnisvollsten Irrtümer, so daß z. B. seine Art, den Rechenunterricht an das Märchen oder die biblische Geschichte anzuschließen, mit Recht allgemein zurückgewiesen wird. Aber eine tiefe Wahrheit liegt darin, daß alles in der Erziehung auf den inneren Menschen bezogen werde, da die Gesinnung allein den Menschen macht. Z. ist auch nur, cf. seine Grundlegung, durch die moderne Vorstellung, man könne die meisten Unterrichtsgegenstände unabhängig von dem sittlich-religiösen Zweck stellen, zu dieser schroffen und einseitigen Betonung des Gesinnungsunterrichts gekommen. Die sächsische Direktorenkonferenz hat daher einstimmig wenigstens diesen Namen zurückgewiesen und mit Stoy dafür das Wort „Statik des Unterrichts" gesetzt, welche das Gewicht jeder einzelnen Disciplin zu bestimmen und das Gleichgewicht unter allen herzustellen habe*). Aber sie hat als Wahrheit den Gedanken festgehalten, daß wir wirklich konzentrierende Mittelpunkte schaffen müssen, wobei freilich immer mehr das geistige Innere des Zöglings das wahre Centrum abgeben muß, und sie hat auch gezeigt, wie man z. B. in der Prima Litteratur- und Kunstgeschichte, Dichter- und Prosalektüre mit einander verbinden und um gewisse Grundbegriffe zusammenschließen könne. Ganz besonders aber scheint der deutsche Aufsatz geeignet, einen verbindenden Mittelpunkt abzugeben, als geistiger Niederschlag der oft unverbundenen und weit auseinandergehenden Vorstellungsmassen.

Bei der Wichtigkeit dieses Gegenstandes sei noch gestattet, auf Willmanns Ausführungen hierüber einzugehen. Er knüpft dabei an einen Ausspruch Lessings an, der mit dem dem Genie eigenen plötzlichen Aufleuchten der Einsicht, das plötzlich ganz finstere Regionen erhellt, 3 Jahre vor Emil, als Pestalozzi noch ein kleiner Knabe war, einige der Hauptideen der modernen Pädagogik fand. L. bezeichnet, was heute etwas prätentios als konzentrierender Unterricht bezeichnet und oft in sehr künstlicher Weise konstruiert wird, sehr einfach und treffend als das Hinübersehen aus einer Scienz in die andere. Wie das zu machen, weist W. an der Geographie nach, die ganz, wie Herbart es fordert W. II. 630, als gemeinsamer Mittelpunkt für Menschen- und Naturkunde dienen muß; für den Sprachunterricht sind solche Verbindungen noch zu suchen, es handelt sich nur darum, zwischen den Gegenständen Berührungspunkte zu schaffen, aber nicht, alle auf einen zu reduzieren. Ebenso nähert sich Lessing der Lehre von

*) Stoy will verschiedene wechselnde Mittel- und Beziehungspunkte, die aber beständig mit einander in Einklang gesetzt werden sollen. Nicht in einem alle anderen Fächer an sich ziehenden und aufzehrenden Centrum, sondern in der Einheit der Persönlichkeit und in dem geistigen Innern des Zöglings liegt die Sicherheit eines vielfältigen, innerlich verbundenen und mächtig wirkenden Interesses.

der gleichschwebenden Vielseitigkeit mit der Forderung, daß man die gesamten Seelenkräfte des Knaben so viel als möglich in einerlei Verhältnissen ausbilden und erweitern solle. Eine dritte Forderung, daß der Knabe lerne, sich ebenso leicht von dem Besonderen zum Allgemeinen zu erheben als umgekehrt, wird überall da erfüllt, wo man z. B. ihn selbst eine Regel finden und dann weiter selbständig anwenden läßt. Aber nur, wo der Zögling nach der echt Herbart'schen Forderung lernt, Nahes und Fernes, Alltägliches und Bedeutendes schnell mit einander zu kombinieren, wird jene geistige Beweglichkeit entstehen, die Lessing als Ziel alles Unterrichts und als echtes Zeichen des Talents ansieht, sich bei jedem Vorfall schnell bis zu den allgemeinen Grundwahrheiten zu erheben.

Ziller, um nun noch einige Partieen bei ihm herauszuheben, nimmt es, was besonders zu rühmen ist, mit dem eigentlich erziehlichen Unterricht, der allein die Persönlichkeit, nicht einmal eine einzelne ethische Seite an ihr oder einen Zweck außer ihr im Auge habe, sehr ernst und kann ihn nicht scharf genug von allem nichterziehlichen, für ein Fach oder sonst einen fremden Zweck arbeitenden Unterricht trennen; der erziehliche U. allein zielt auf eine höhere Bildung, auf das persönlichste Wollen ab, in welchem ausschließlich der Wert des Menschen liegt, und sucht die Annäherung an das göttliche Ideal, indem er alles Wissen und Können der sittlich-religiösen Charakterbildung dienstbar macht. Es ist ferner in hohem Grade anzuerkennen, mit welcher Strenge gegen jede Einmischung menschlicher Selbstsucht und des gewöhnlichen Nützlichkeitsprincips Z. das Ziel der Erziehung auffaßt, das ihm in der Reinheit der Gesinnung und in der Ausgestaltung der idealen Persönlichkeit besteht. Er fordert eine freie, willenlose Anerkennung für dieses höchste Gut; es muß dem Menschen als ein an sich Würdiges so gefallen, wie es Gott gefällt, es muß ihm auch im Widerspruch mit seinem Begehren gefallen. Von hier aus ist auch seine Polemik gegen das System der äußeren Reize Vorl. § 9*) zu verstehen, wenn sie dazu gemißbraucht werden, den Ehrgeiz anzustacheln. Es geht dabei der Fundamentalsatz der Pädagogik, daß ein jeder nach seinem eigenen Maße zu messen sei, verloren. An sich ist es unbedenklich, bei der Jugend gewisse Ehrenpunkte und äußere Triebfedern in Bewegung zu setzen, ja man sieht darin einen gewissen Vorzug, den die öffentlichen Schulen vor dem Privatunterricht haben; aber es stellen sich zu leicht sittlich gefährliche Nachteile ein; auch fragt der erziehliche Unterricht nichts nach dem Wissen als solchem, er fragt nur nach der Lauterkeit der Gesinnung, die dabei zu leicht Schaden leidet. Die Gemeinschaft der Schule hat genug natürliche Antriebe, so daß das Ehrgefühl leicht zu erregen ist, der Rythmus der geistigen Bewegung der Besseren pflanzt sich fort, die Aufmerksamkeit wirkt sympathetisch weiter, der Geist der Nachahmung erwacht ungerufen. Wie Lob und Tadel, die beiden Hauptmittel der Zucht, zu gebrauchen sind, hören wir aus folgenden Einschränkungen: man hebe niemand geflissentlich hervor, beschäme niemand geflissentlich, vermeide überhaupt alle Vergleichungen, hebe lieber die Schwächeren durch Hinweisung auf ihre eigentümlichen Vorzüge.

Daß es in Wirklichkeit keine reinen Erziehungsanstalten giebt und auch nicht geben kann, erkennt Z. sehr wohl, nur das Haus könnte wie ein stilles Heiligtum in diesem Geiste

*) Nur wo die Vorlesungen direkt citiert werden, hat der Verfasser diese vor Augen gehabt, alles Uebrige ist der „Grundlegung" entnommen.

wahrer Siitlichkeit wirken. Aeußere Rücksichten mannigfacher Art machen aus ihnen sofort auch Lehranstalten, bei denen es nun immer darauf ankommen wird, das an sich Würdige und das bloß Nützliche zu unterscheiden. Der Staat verlangt bestimmte Kenntnisse für die einzelnen Berufsarten, und so ist es unvermeidlich, daß die Schule immer von zum Teil nichtpädagogischen Grundsätzen beherrscht wird. Merkwürdig ist, mit welcher Strenge Ziller den Gymnasien vorwirft, daß sie sich am weitesten von dem Ideal der Familienerziehung entfernt und durch die Aufnahme der altklassischen Studien eine künstliche Gestalt angenommen haben, und dann doch in fast überschwänglicher Weise, wie es St. nirgend thut, die Bedeutung der altklassischen Litteratur, als der Wurzel unserer ganzen Bildung und des natürlichen Ferments der modernen Kultur, preist. Wie H. scheint er nur die Methode des Sprachunterrichts zu tadeln; er fordert darum, daß die Lektüre vorherrsche, daß das Sachliche stets vor dem Reinsprachlichen stehe, daß daher die Gymnasien, cf. Vorl. § 17, mehr als bisher die Bekanntschaft mit der antiken Kunst und dem antiken Leben vermitteln, und daß endlich aus allem ein Gewinn für die Muttersprache hervorgehe. Aber — und damit wendet er sich selbst gegen die Ueberschätzung des Altertums und gegen jede heidnische Gesinnung, die sich gern an den Humanismus gehängt hat — jeder andere Unterricht kann die logische Uebung und den günstigen Einfluß auf den Charakter in gleichem Maße gewähren; am allerwenigsten darf die antike Bildung als Ersatz für den christlichen Glauben angesehen werden; im Altertum ist nicht das Ideal der Menschheit erfüllt, wir haben mehr zu leisten als die Menschen jener Zeit; eine beständige Kritik muß nebenhergehen und auf unsere bessere Naturerkenntnis, unsere höhere Kulturstufe, unsere reinere Lebensansicht hinweisen.

Wie H. spricht Z. gegen die übertriebene Schätzung alles dessen, was nur Zeichen im Unterricht ist, also z. B. auch der Bücher, und dringt auf die Beschäftigung mit den Sachen selbst; mehr als alle Lexika und Atlanten ist ihm das, was aus dem Munde und Gemüte des Lehrers selbst kommt, besser aus dem reichen und unerschöpflichen Buche der Natur selbst nehmen, als aus Lesebüchern mit naturkundlichem Stoff, der doch der Anschauung oft viel näher liegt; überall wird hier das Lebendige und das unmittelbar von Gemüt zu Gemüt Wirkende des Unterrichts trefflich hervorgehoben. Wie Pestalozzi fordert er, daß die Mutter schon unterrichte, und daß der Unterricht bis in das früheste Alter, in die Zeit der frischesten, dauerhaftesten Eindrücke und der größten Bildsamkeit, ja in die Zeit vor dem Sprechen zurückgehe. Die Persönlichkeit des Lehrers ist in diesem System von der allerhöchsten Bedeutung, ja Z. nennt sie geradezu den fruchtbarsten Lehrgegenstand (sic!), worin eine unberechenbare erziehende Kraft liege; die Tugend muß persönlich erscheinen. Daher fordert Z., daß der Lehrer mit voller Absichtlichkeit in seiner persönlichen Haltung sich zum Vorbild des Zöglings mache, er ist nicht zufrieden mit den zufälligen, absichtslosen Einflüssen und fürchtet nicht, daß dabei seine Haltung eine gezwungene, unnatürliche werde. Uns scheint aber auch hier die Gefahr sehr groß zu sein, daß der Schüler die Absicht merkt und verstimmt, wohl gar zum Spott herausgefordert wird, was der Tod aller sittlichen Einwirkung wäre. Eine Sittlichkeit, die gewaltsam zum Zweck des Vorbildes hervorgerufen würde, wäre auch keine rechte mehr, ihr würde das Moment der unbewußten Natürlichkeit und Herzenseinfalt fehlen; das

sittliche Beispiel und Vorbild muß aus dem Innersten der Persönlichkeit durch ein geheimes sympathetisches Band weitergeleitet werden, nur einem Paulus war es gestattet, sich seinen Gemeinden geradezu als Beispiel zur Nachahmung hinzustellen. Dagegen kann der Lehrer sehr wohl für äußeren Anstand und gesellschaftliche Manieren ein absichtliches Beispiel zu geben suchen. Der Zögling muß auch überall, aber namentlich im religiösen Unterricht, den Eindruck der vollen tiefgewurzelten Ueberzeugung empfangen.

Ein Hauptmittel der Zucht, das rechte Schulleben mit seinen gemeinsamen Andachten, Festen u. s. w. wird von Z. mit besonderer und berechtigter Ausführlichkeit behandelt. Seine Psychologie, cf. auch Vorl. § 7 und 8, ist die streng Herbartianische*), doch ist ihm das Wollen nicht völlig gleich dem Vorstellen S. 145, sondern eine geistige Aktivität besonderer Art. Z. giebt auch den Weg an, auf dem aus dem Wissen ein Wollen wird: Das Wissen muß zuerst empfunden werden, es muß damit ein Vorziehen sich verbinden, sodann eine Bewegung eintreten; das Interesse macht aus dem Wissen ein Wollen und entsteht, wenn der Unterricht eine große und dauernde Gesammtwirkung erzeugt**). Dazu gehört, daß jede Lehrstunde ein abgerundetes Ganze darstelle, daß die Studien in enge Verbindung mit einander treten, daß man die Schriftsteller ganz lese, also kein anthologisches Blättern in der Litteratur, daß der Gesinnungsunterricht in die Mitte trete, und daß man nirgend mit zusammenhanglosen Sätzen sich begnüge. Was besonders das vielgenannte und mit Unrecht auch geschmähte Ziel einer jeden Stunde betrifft, so heißt es darüber Vorl. § 19: Jede Lehrstunde soll nicht nur ein Wissen und eine Fertigkeit erzeugen, sondern immer zugleich den Willen bilden helfen; und das geschieht durch 4 Mittel: 1) dadurch, daß jede Stunde ein bestimmtes Ziel hat; Ziele geben eine stets vorwärtsdrängende Bewegung*); 2) daß alles einen Wert für den Willen empfange, also ein Wohlgefühl erzeuge; 3) daß an jedem Punkte ein Weiterstreben erzeugt werde, und das geschieht, wenn stets nur ein lebendiges Wissen gepflegt wird; 4) daß alle Vorstellungen stark und kräftig seien.

---

*) Aber sie ist nicht frei von manchen Widersprüchen, z. B. will er für die ersten Kinderjahre den Satz Lockes: nihil est in intellectu, quod non antea fuerit in sensu, unbeschränkt gelten lassen, so daß also aus der Sinnlichkeit sich das ganze Geistesleben zu entwickeln beginnt. In einer späteren Zeit (aber welcher?) soll dann vieles in der Seele entstehen, was im allerentferntesten nicht in den Materialien der sinnlichen Empfindung gelegen hat. Wenn er aber hinzufügt: Jene sinnlichen Reize, die in der Seele alle unverloren bleiben, nötigen sie, entsprechende innere Zustände selbständig in sich auszubilden (so Leibnitz), so bleibt doch eine Abhängigkeit, selbst der höchsten intellektuellen seelischen Gebilde, von der ursprünglichen sinnlichen Wahrnehmung, und übersinnliche Ideen giebt es hier nicht. Jene angeborene Anlage (cf. oben) übrigens soll weder als Vermögen noch als Keim, sondern rein formal gedacht werden, sie enthält noch nichts von einer besonderen Art des Vorstellens, Fühlens, Strebens, sondern äußert sich nur in der, allerdings außerordentlich großen, Verschiedenheit in Bezug auf geschwinde und lebendige Auffassung, so daß es unzählig gute und schlechte Anlagen und Naturen giebt.

**) Kern erklärt die Entstehung des Wollens aus der Sicherheit, mit der ich mir das Erreichen des Gewußten vorstelle, und die Möglichkeit eines reichen entschiedenen Wollens beruht auf der Bildung von ganzen Vorstellungsreihen, an deren Endpunkt das Objekt unseres Begehrens steht; die erste Regung des Begehrens aber wird aus dem Interesse und dieses aus dem Gedankenkreise abgeleitet S. 22.

*) Auf diese Art wird der Unterrichtsstoff in kleine methodische Einheiten zerlegt z. B. werden in Josephs Leben seine Träume, in Davids Leben seine Freundschaft mit Jonathan, im Sprachunterricht eine Deklination u. s. w. als eine besondere Lektion behandelt.

Mit Herbart gemein hat Z. die Abneigung gegen die Kantische Lehre von der transcendentalen Freiheit und einer intelligiblen Welt jenseits der Erscheinungen, in welcher alle ewigen, unveränderlichen Ursachen für die erscheinenden Dinge liegen sollen. Ihr gehört dann auch der Geist und der Wille des Menschen an, und wie der Wille sich da völlig frei von allen äußeren Einflüssen zu entscheiden vermag, so besitzt auch der Geist eine feste, charaktermäßige Bestimmtheit, wie sie die Erziehung erst als ihr Produkt schaffen will. Wie Herbart einmal in allem Ernst mit seinen Freunden, als Schüler Fichtes und eines streng philosophischen Determinismus, sich die Frage stellte, ob man denn bei dem Glauben an eine göttliche unbedingte Vorherbestimmung noch erziehen und in den Weltplan eingreifen dürfe, so spricht sich Z. in derselben Befürchtung gegen jede Prädestinationslehre und jede Form des Pantheismus und Monismus aus, weil es da überall festbestimmte gesetzliche Reihenfolgen, auch des geistigen Lebens giebt, über die wir keine Macht zu gewinnen vermögen.

Als ein besonders gelungener Abschnitt ist noch § 10 der Vorlesungen, die Pflege der Individualität betreffend, hervorzuheben. Z. fordert für diese die höchste Schonung und einen ganz besonderen Respekt und bekämpft im Interesse derselben sowohl die Einheits- wie die konfessionslose Schule, wie dasselbe auch Frick gegenüber der Simultanschule im Interesse einer kräftigen Entwickelung des religiösen Interesses und der Charakterstärke der Sittlichkeit thut. Die Erziehung verliert in dem Verhältnis an Kraft, als sie gewaltsam oder künstlich die Individualität abstreift. Ueberall ist ein individuelles Gepräge ein unvergleichlicher, unersetzlicher Reiz des Geisteslebens, und die Erziehung suche eine Ehre darin, das individuelle Leben so charakteristisch als möglich auszubilden. Freilich muß sie auch oft in einen Gegensatz zu dem individuellen Geiste und allen seinen Einseitigkeiten treten, so starr seine Macht oft scheint. Diese Forderung ist gegen Rousseau, der, den gegenwärtigen Kulturstandpunkt und den Geist der Gesellschaft ignorierend oder vielmehr geringschätzend, das Kind sich völlig selbst und seiner ureigensten spontanen Entwickelung überläßt, gerichtet. Man vergleiche dazu das derbe Wort Goethes: „Er soll nicht, ohne von Mitwelt oder Vorwelt zu lernen, ein Narr auf eigene Hand werden." Wir empfangen schon mit der Geburt ein reiches Erbe und treten in eine jahrtausendalte Kulturwelt ein, also hat der einzelne sich stets dem allgemeinen Geiste zu unterwerfen, und selbst, wenn er von oben die besondere Gabe empfangen hat, den geistigen Fortschritt des Geschlechts in neue Bahnen zu lenken, bleibt er ein Kind seiner Zeit und vielfach abhängig von ihr. Aber überall, auch im kleinsten Kreise, ist jedem ein Maß freier Bewegung und selbständiger Kraftäußerung zu gestatten, nur das Unberechtigte daran wird durch die Macht des allgemeinen Geistes zurückgedrängt. So sei es schon in der Schule. Ziller übrigens sieht aus der rechten Pflege der Individualität auch eine Stärkung des nationalen Geistes hervorgehen. Das Eigene soll dem Kinde teuer, das Fremde nur ein Mittel sein, sich daran über sich selbst zu orientieren, eine Hauptforderung der Herbart'schen Pädagogik, die alles auf den einen Zweck, Bildung einer echt sittlichen Persönlichkeit bezieht. Wenn aber Z. meint, daß darum der griechischen Sage die deutsche, dem israelitischen Heldentum das deutsche vorangehen müsse, so setzt er sich in Widerspruch zu Herbart und der Erfahrung, daß das Moderne oft zu kompliziert ist, um damit beginnen zu können, und die

einfacheren Verhältnisse der Vergangenheit, an den Anfang gestellt, gerade dazu dienen, die Gegenwart besser zu verstehen und sowohl in ihrer besonderen als auch in der mit den früheren Entwickelungen zusammenhängenden Art zu begreifen. So viel über Ziller, es wird ausreichen, uns zu überzeugen, daß wir viel dabei gewinnen, wenn wir uns in seine, allerdings oft verwickelten, sich kreuzenden und auch wohl verwirrenden Gedankengänge vertiefen; die Praxis wird uns schon von selbst dahin bringen, das Unausführbare daraus auszuscheiden.

Um nun zu jenen Lehrproben zurückzukehren, so bietet das erste Heft eine Vorrede von dem Mitherausgeber Richter, die den Begriff des erziehenden Unterrichts an die Spitze stellt und von dem allgemein anerkannten Satze aus, daß Unterrichten in diesem Sinne eine künstlerische Thätigkeit sei, die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begründung ableitet, welche die allgemeinen Gesichtspunkte aufstellt und einen Boden gemeinsamer Grundanschauung schafft. Die bloße wissenschaftliche Fachbildung, so wichtig sie ist, genügt hiefür nicht, Gelehrsamkeit macht noch nicht den Lehrer. Geniale Anlage ist selten, also bedarf es einer sorgfältigen wissenschaftlichen Vorbildung. Doch sollen Theorie und Methode in keinem Fall das persönliche Talent einengen oder ersticken, es bleibt dafür in allem Technischen des Unterrichts ein reiches Feld individueller Bethätigung. Auch wenn man die Herbart-Zillerschen Lehrformen zu eng oder zu künstlich findet, die Forderung bleibt doch, daß die Unterrichtskunst nach den psychologischen Gesetzen wissenschaftlich zu gestalten sei. Sodann wird von Frick in Form eines Katechismus der innere Lern-Prozeß in genauem Anschluß an H., aber zugleich in selbständiger Fortbildung des Einzelnen beschrieben. Bei den 6 Klassen des Interesses finden wir das ästhetische von dem ethischen J. getrennt und mit dem empirischen verbunden, wodurch das Ethische eine selbständigere, der heutigen Auffassung mehr zusagende Stellung empfängt, wir sind nicht mehr geneigt, das Aesthetische dem Ethischen gleichzusetzen, höchstens es als eine Vorstufe des Ethischen anzusehen. Im 2. Heft wird dann das Unterrichten selbst als Wissenschaft und Kunst auf Erfahrung, angeborene Begabung und systematische Pflege gegründet, und der Erwerb einer bestimmten, wissenschaftlich festgestellten Methode gefordert, dann werden der Gang des U., die Stufen desselben in der uns schon bekannten Weise gezeichnet, und endlich die 3 Lehrformen, die die Herbart'sche Schule allein anerkennt, genannt: die deiktische, auf die äußere Anschauung wirkende, die auf allen Stufen, aber nur für die Auffassung neuer konkreter Vorstellungen, anwendbar ist, die akroamatische (docierende), auf die innere Anschauung gegründet, als fortlaufender Vortrag besonders bei der Synthese, und die erotematische (dialogische), die an ihrem Ort den größten Vorzug verdient, weil sie am meisten zur Selbstthätigkeit anregt. Wie für die formalen Stufen, ist aber auch für diese Lehrformen dem Lehrer völlige Freiheit und freie Bewegung zu gestatten. Die katechetische Lehrform bei religiösen wie andersgearteten Stoffen wird von dieser Schule im allgemeinen zurückgewiesen, weil sie gegen alle Grundsätze derselben verstößt, kein Ziel aufstellt, keinen deutlichen Weg zeigt, oft nur mit Worten, ohne Begriffe arbeitet und vor allem scheinreife (Pestalozzi) Urteile erzeugt, die nicht wahrhaft aus dem Boden einer sicher begründeten Ueberlegung erwachsen sind.

Die ersten Proben sind schon in den Alyschen Blättern in Bezug auf ihren verschiedenen Wert besprochen, sie finden neben mancher Anerkennung auch skeptische Ablehnung und erregen, da sie für viele völlig unvorbereitet erschienen, und man die Genesis ihrer Entstehung kaum kannte, Aufsehen, aber auch manches Kopfschütteln; man hält es für unmöglich, eine Lektion so, vor allem in solchem Umfang zu geben. Allerdings sind es, auch nach der Meinung der Verfasser selbst wohl, zunächst keine Alltagsstunden, sie treten, so zu sagen, im Festgewande vor uns, und das ist auch für die Wahl der ersten Themen maßgebend gewesen (cf. Paulus in Athen, Römerbrief, Glanzpunkte des Religionsunterrichts schon an sich). Aber sie geben doch ungemein fruchtbare Anregungen für die Behandlung auch minder bedeutender Stoffe, sie zeigen, wie man jeden Unterricht beleben und auch einem an sich trockenen Gegenstande, der bei gewöhnlicher Behandlung nur mit Mühe und Not und oft mit innerem Widerstreben von beiden Seiten durchgenommen wird, ein tieferes und lebendig fortwirkendes Interesse abgewinnen kann. In den Aphorismen des 4. Heftes erhebt Dr. Frick seine Stimme gegen den „naiven Naturalismus, den tastenden Empirismus und das unsichere Experimentieren der gewöhnlichen Lehrweise", um dann eine auf Psychologie und Ethik gegründete, echt wissenschaftliche Methode zu fordern und in der Geltendmachung des Wortes, daß Erziehung eine Kunst und Pädagogik eine hohe Wissenschaft ist, eine rationellere Unterweisung der zukünftigen Lehrer, auch in der Theorie ihres Berufs zu fordern. Auch hier stoßen wir auf das ceterum censeo aller Herbartianer: Was uns not thut, das sind pädagogische Seminare, welche mit bewährten höheren Lehranstalten oder besonderen Uebungsschulen verbunden sind;*) eine Forderung, die jetzt übrigens immer häufiger auch auf den Philologenversammlungen erhoben wird. Der gewöhnliche Unterrichtsbetrieb, heißt es gleich zu Anfang, läßt sich zu sehr durch die Rücksicht auf die darzubietenden wissenschaftlichen Objekte bestimmen, vertraut auch zu sehr der in den Objekten selbst liegenden erziehlichen Macht und sieht zu wenig auf die Subjekte der Schüler, er bietet zu sehr den fertigen, akademisch ausgearbeiteten Wissensstoff dar, statt ihn zu besonderen Schulwissenschaften umzuarbeiten (eine Forderung Zillers), und verfährt überhaupt so, als ob der Stoff Selbstzweck und nicht vielmehr nur ein Mittel wäre, die Gedanken- und Gemütswelt, den Willen und Charakter des Zöglings zu bilden.

Der höhere Lehrerstand ist durch diese Lehrproben auf Herbart aufmerksam gemacht worden, und mancher wird, wie einzelne jener Referenten in Sachsen es mit lautem Munde thun, bekennen, wie viel er dem Studium dieses für die Interessen der Jugenderziehung wunderbar begeisterten Mannes verdanke, auch sich nicht schämen, einzugestehen, wie wenig er bisher von ihm gekannt habe. Die bisher daran geknüpfte Diskussion ist noch im Rahmen ruhiger Erörterungen geblieben, nur einmal haben sich die Alyschen Blätter gegen den Vorwurf, daß sie Gegner Herbarts seien, verteidigen müssen und in einer andern Nummer gegen

*) Das 6. Heft teilt aus den Erinnerungen an F. A. Wolf von Schulz (1835) ein Urteil des letzteren über die von W. vorgeschlagenen und nach s. Vorschlag eingerichteten philologisch-pädagogischen Seminare mit, das schon alle gegen die gewöhnliche Einrichtung derselben seitdem erhobenen Bedenken: Die Seminaristen wirken zerstreut an verschiedenen Anstalten, bleiben der inneren Einrichtung derselben fremd, ja werden als eine höchst unbequeme, unorganische Zugabe zum Lehrkörper ungern gesehen u. s. w. in klarer Weise zum Ausdruck bringt.

unberechtigte Prätentionen und Uebertreibungen der wissenschaftlichen Pädagogen Front gemacht. Daß die Zillersche Schule dabei schlechter wegkommt als der Meister, finden wir begreiflich, auch überzeugte Herbartianer erheben sich gegen den didaktischen Mechanismus derselben in der Besorgnis, daß dadurch „die wahren Gedanken Herbarts in ihrer lebenschaffenden Kraft verdunkelt werden könnten."

Während aber hier eine lebhaftere Parteinahme für und wider sehr zu wünschen wäre, da die Sache selbst fast zu ruhig angesehen wird, tobt augenblicklich ein erbitterter Kampf in der übrigen Lehrerwelt, die in zwei einander mit unnötiger Gereiztheit und Leidenschaftlichkeit bekämpfende Lager geschieden ist. „Hie Dittes, hie Vogt" heißt es da nach den beiden Wiener Häuptern dieser Parteien. Vogt ist nach Ziller der eigentliche Leiter der Herbartpartei und auch der Jahrbücher, des Hauptorgans derselben; sie ist an Zahl die kleinere, aber kriegslustigere, die wohl die Hauptschuld für die ganz unbegreiflich ins Persönliche hinübergreifende Kampfesweise trifft; denn man muß doch annehmen, daß es beiden Parteien um Erkenntnis der Wahrheit allein und um die beste Art, die Jugend in dieselbe hineinzuführen, zu thun ist. Es ist sehr bemerkt worden, daß die letzten Seminarlehrertage sich kühl, um nicht zu sagen, feindlich gegen die Herbart'sche Pädagogik verhalten haben; sollte dieselbe wirklich für die Elementarschule mit ihrem beschränkteren Unterrichtsstoffe und ihrer einfacheren Art der Mitteilung desselben weniger anwendbar sein als für die höheren Anstalten mit ihren weiter gesteckten Zielen und ihren tieferdringenden geistigen Operationen? Fast scheint es so, wenn man die Stimmen zählt. Es ist nicht möglich, die ganze Flut der Broschüren und Artikel hier zu besprechen; einzelnes muß genügen:

Wahrscheinlich angeregt durch jene Veröffentlichung der sächsischen Konferenz ist von dem Direktor Bartels in Gera eine gleichlautende Broschüre: „Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen" erschienen, in der diese für die meisten Punkte fast ebenso entschieden bestritten wird, als sie dort behauptet war. Zwar erkennt der Verfasser die Theorie der formalen Stufen unbedingt an, doch hebt er auch hier zu wenig das Verdienst Herbarts, zuerst davon im Zusammenhang und in wissenschaftlich begründeter Weise gesprochen zu haben, hervor. Es ist ja wahr, daß, was hier scheinbar neu auftritt, viele längst geübt haben; es wäre auch zu merkwürdig, wenn Takt und Erfahrung nicht von selbst darauf gebracht haben sollten, daß man das Neue vorbereiten, an Bekanntes anknüpfen muß u. s. w., aber in ein klares System gebracht ist es erst von Herbart. Dagegen erkennt er ohne Einschränkung die Forderung der Herbart'schen Schule an, daß aller Unterricht ein erziehender sein solle, d. h. ein solcher, der ein sittliches Wollen erzeugt und ein Streben, das als gut und recht Erkannte zu verwirklichen, Wollen und Erkenntnis in Uebereinstimmung zu bringen; und er verwirft mit der größten Entschiedenheit allen nicht erziehenden Unterricht, der es nur auf das Wissen absieht, der irgend einen Vorteil oder eine Berechtigung damit zu erreichen trachtet. Er folgt auch noch weiter Herbart, so viel er auch an seinen psychologischen und ethischen Principien auszusetzen hat, in der Behauptung, daß man die Erziehung nur dann in seiner Gewalt hat, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugend-

liche Seele zu bringen weiß, der zu einer Kraft des Sittlichen wird, wenn er von dem tiefinnersten, freien Interesse der Seele getragen wird. Aber die weiteren Wege der Zillerianer glaubt er nicht mehr gehen zu können und sucht nun von diesem Punkte aus den Nachweis zu führen, warum die Volksschule mit ihrem einfachen Unterrichtsstoffe weder die kulturhistorischen Stufen noch die Konzentration im Sinne Zillers annehmen könne. Er kann sich dabei mehrfach auf die Thatsache berufen, daß selbst für eifrige Herbartianer bei dem Versuch, den Unterricht wirklich darnach einzurichten, sich die Unmöglichkeit, alles in diesen Rahmen zu fassen und alles auf den Gesinnungsstoff zu beziehen, herausgestellt habe. Eine besondere Abhandlung von Göpfert und zahlreiche Zeitschriftenartikel haben auf seine mannigfachen Einwendungen geantwortet. Wir konstatieren aus diesen gern die Versicherung, daß auch der Herbart-Ziller'schen Schule das Evangelium die Quelle der sittlichen Wahrheit ist, daß auch Herbarts Psychologie individuelle Besonderheiten anerkennt und nicht alles der Erziehung aufbürdet, da sie Schranken derselben im Gemüte des Zöglings findet.

Ein besonders heftiger Angriff ist neuerdings gegen Ziller und noch mehr gegen Vogt von Wesendonck-Saarbrücken in einer Schrift gemacht worden, die schon durch ihren Titel: „Die Schule Herbart-Ziller und ihre Jünger vor dem Forum der Kritik" den streitbaren Sinn des Verfassers ankündigt. Seine Polemik gegen V. geht so sehr über das in der litterarischen Fehde gestattete Maß hinaus, daß er sich am Ende selbst deshalb zu entschuldigen für gut findet, freilich hat auch die andere Partei sich der Maßlosigkeit und leidenschaftlichen Verkennung schuldig gemacht. Wir nehmen hier nur davon Akt, was er über Ziller sagt. Er erkennt zwar an ihm das Wissen, die Kühnheit der Ideen und die Menschenliebe als treibende Kraft an, meint aber, daß er nicht genug die Natur des Kindes gekannt und nicht verstanden habe, in der Kindesseele zu lesen; auch seien seine Forderungen oft unerfüllbar, weil er dem Volke nicht nahe genug gestanden habe. Dagegen läßt sich nicht viel einwenden; doch ist der eine Vorwurf unter den zehn sonderbaren Ideen, die er Z. glaubt nachweisen zu können, sicher unbegründet, daß dieser nicht nur besondere Schulen für Arme und Reiche, sondern sogar für die einzelnen Vermögensklassen gewünscht und die Volksschule zur Armenschule herabgedrückt habe. Das ist ja gerade der Wert der Erziehungsschulen, daß sie eine allgemeine Bildung als Voraussetzung aller späteren Berufs- und Gesellschaftsbildung geben. Z. fordert, daß in ihnen ein gemeinsamer Mittelpunkt des Denkens für alle geschaffen werde; alle Standesvorurteile und der harte Kastengeist der früheren Zeiten seien gerade die Folge einer einseitigen Berufsbildung gewesen, und die Gymnasien müßten besonders viel mehr ihren alten Charakter bloßer Fachschulen ablegen, um das Ideal eines rein erziehlichen Unterrichts besser erreichen zu können. Wir stehen hier im Grunde vor der Forderung der Einheitsschule, während an anderen Stellen, cf. Vorl. §. 18, allerdings eine strenge Scheidung zwischen den einzelnen Schulgattungen für nötig erklärt wird, ebenso § 10: „Durch seine Individualität wird jeder auf eine bestimmte Schulart hingewiesen. Nur muß jede Schule den Uebergang in eine andere Sphäre gestatten; denn es giebt in allen Individualitäts- und Schulkreisen völlig gleiche allgemeine Interessen und Ideen. Und es wird die Einheit der Gesellschaftskreise dadurch weit sicherer hergestellt, als durch die Einheits-

schule, wenn ein jeder mit eigentümlicher Kraft in das Ganze eintritt, statt sich in eine fremde Sphäre thatenlos hineinzuphantasieren." Daß andere Ideen Zillers wirklich sonderbar und unpraktisch sind, geben wir zu und haben einige derselben ja selbst als solche dargelegt. Wer aber wie W. von der wissenschaftlichen Unhaltbarkeit des von Herbart geschaffenen Systems der Erziehung fest überzeugt ist, kann gegen die, welche, wie Z., auf diesem Boden stehen, nicht völlig gerecht sein; doch ist er immerhin billig genug, anzuerkennen, daß es die Mühe lohnt, sich in die Gedankengänge seiner pädagogischen Theorie zu vertiefen; mehr haben wir auch nicht beweisen wollen.

Viel ruhiger ist Angriff und Verteidigung gehalten zwischen dem Seminardirektor Bürgel und einem Mitarbeiter der Erziehungsschule, übrigens einer der am strengsten auf Herbart'schem Boden stehenden Zeitschriften, Jahrg. 1885 Nr. 10 flg. Die Seelenlehre Herbarts wird da durch die Unterscheidung zwischen Seele in metaphysischem Sinne und als Gegenstand der praktischen Leitung (cf. oben) gerechtfertigt, und es ihm gerade als Verdienst angerechnet, daß er endlich die gespensterhaften Seelenvermögen beseitigt habe; in empirischem Sinne aber werde gerade bei H. die Macht des Angeborenen, der Individualität stark betont. Die Anklage, daß die religiöse und ästhetische Bildung in dem von H. aufgestellten Ziele der Erziehung keinen gebührenden Platz finde, war leicht zu entkräften, schwerer schon die, daß von der Herbart'schen Psychologie aus der Weg, wahre Sittlichkeit d. h. Unterwerfung des Willens unter die Einsicht zu erzielen, nicht gefunden werden könne. Die theoretische Einsicht in die sittlichen Willensverhältnisse und der sichere Takt in der Beurteilung derselben macht noch nicht wahrhaft sittlich, zwischen der ästhetischen Anschauung und der Tugendübung bleibt eine gähnende Kluft. Die Anklage, daß H. dem Unterricht seinen Selbstzweck genommen und ihn zum Mittel der Zucht gemacht habe, nimmt der Verteidiger Herbarts mit Recht ruhig an: „Das Wissen hat in der Erziehungsschule keinen Selbstzweck, sondern soll dienen, nämlich der Charakterbildung dienen." Die Rechtfertigung der 8 Stufen nimmt dann den breitesten Raum ein. Sie sind nicht willkürlich erfunden, sondern der Natur abgelauscht und lassen sich auf 3 Hauptentwickelungsstufen zurückführen (schon bei Herbart?): es folgen sich im Kinde, wie in der Menschheitsgeschichte, die phantasiemäßige (mythische), die verstandesmäßige (historische) und die reflektierende (philosophische) Auffassung der Welt, denen ebensoviel Stufen der sittlichen Entwickelung, die des blinden, des gesetzlich begründeten und des eigentlich sittlichen, freien Gehorsams entsprechen.*) Für die dritte Stufe wird der Patriarchenstaat vorgeführt, wo, wie beim 8jährigen Kinde, die einfache Unterwerfung, ohne Gesetz, unter den Willen des Familienhauptes gefordert wird, und die Sittlichkeit noch den Charakter ursprünglicher Einfalt und Innigkeit hat. Die Zeit Mosis und der Richter leitet die Ausbildung einer starken exekutiven und die Königsgeschichte in weiterem Fortschritt die Anfänge einer höchsten richterlichen Gewalt ein; jeder Knabe muß eine ähnliche Erfahrung mit dem ihm gegenübertretenden Gesetze machen und eine gleichlaufende Entwickelung zu einer bewußten Unterwerfung

*) Ziller: Heldenzeitalter, Staatenbildung und Durchbildung des Lebens; Vogt: patriarchalisch, gesetzlich, zweckmäßig geordneter Zustand der Welt.

unter dasselbe hin durchleben. Die höchste Entfaltung des sittlichen Charakters aber im Leben Jesu führt zum freien Gehorsam und schließt die eigentlich sittliche Bildung ab, ohne darum das Kind von der Einsicht in die späteren socialen Entwickelungen zurückhalten zu wollen; darum wird für evangelische Schulen die Reformationsgeschichte, vielleicht auch, so weit es Kindern zugänglich ist, die neuere Zeit mit einigen ihrer bewegenden und das ganze Volk treibenden Gedanken noch anzuschließen sein. Bei der Feststellung der Stufen aber blieb man absichtlich bei der Lebensgeschichte Jesu stehen, weil darin die höchste Offenbarung des Geistes zu sehen ist, und weil es nur auf Pflanzung einer wahrhaft idealen Gesinnung ankommt. Die Konzentration versteht er mit Vogt so, daß nicht alle Gegenstände mit Allen, sondern jeder mit Einem in Verbindung zu setzen sei. „Aber sowohl die Einheit des Bewußtseins als auch die Natur des moralischen Charakters fordern Konzentration der Gedanken und der Gesinnung, und die Mannigfaltigkeit des modernen Lebens, die verwirrend auf das Kind eindringt, wie die Vielheit der Lehrgegenstände machen sie zu einer gebieterischen Pflicht."

So weit der zweite Teil unserer Aufgabe, den gegenwärtigen Stand und die Geltung der Herbart'schen Pädagogik darzustellen. Sie hat sehr eifrige, rührige Jünger, überzeugte Anhänger; sie sind geringer an Zahl, aber voll Vertrauen, nur in ihrer Kampfesweise nicht besonnen und billig genug. Nicht jeder „Vulgärpädagoge", der nicht den Schild der wissenschaftlichen Pädagogik vor sich herträgt, ist darum schon ein roher Empiriker; angeborener Takt, Nachdenken und selbständige Erfahrung oder Beobachtung anderer helfen auch viel zur Heranbildung für die Kunst des Unterrichts. Denn daß dieser immer mehr eine Kunst, in der Talent und Nachdenken, Theorie und Erfahrung sich verbinden, werden müsse, das fordert diese Schule mit Recht; und noch ist kein anderes philosophisches System aufgekommen, das so geeignet wäre wie das Herbarts, zum Nachdenken zu reizen und bis zu den letzten Gründen aller seelischen Funktionen zurückzuführen, auch für alle Erfahrungsthatsachen eine tiefere Begründung darzubieten.

III. Der letzte Teil unserer Aufgabe ist, die Genesis der wissenschaftlichen Ueberzeugung Herbarts aus den seiner „Allgemeinen Pädagogik" vorangehenden Veröffentlichungen nachzuweisen. H. hat seine pädagogischen Erfahrungen im Hause des Patriziers Steiger von Reggisberg in Bern als Erzieher seiner drei ältesten Söhne von 1797—1800 gemacht; er hat dann Pestalozzi aufgesucht und in der Kritik und Auseinandersetzung mit den großen und neuen Ideen dieses Mannes die wissenschaftliche Grundlage seines pädagogischen Denkens gewonnen. Man kann nicht eigentlich sagen, daß H. von Pestalozzi abhängig sei; auch Just, auf den die sächsische Direktorenkonferenz hinweist, hat in den Jahrbüchern von 1882 ihn mehr als den großen Nachfolger und Fortsetzer des Werkes von P. gezeichnet, indem er einige Punkte hervorhebt, in denen er an diesen genialen, wenn auch oft des rechten Maßes entbehrenden Neuerer und Reformator anknüpft. Es bleiben aber noch manche anderen Stellen nachzuweisen, in denen beide sich berühren. H. verhält sich von vornherein völlig frei und kritisch gegen P.; aber er hat das Gute von ihm ebenso bereitwillig anerkannt, wie er sich nicht gescheut hat, einer zu weit gehenden Ueberschätzung sofort entgegenzutreten. Zu diesem Guten gehört nun an erster Stelle die psychologische Methode des Unterrichts, die sich

genau den ewigen Gesetzen des menschlichen Geistes anschließt und auch die Stoffe so wählt, daß sie der Entwickelung des kindlichen Geistes entsprechen. Schon hier treffen wir die Forderung der ganzen Herbart'schen Schule, daß die Erziehungskunst zu einer Wissenschaft erhoben werde, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgeht und auf sie aufgebaut wird. An zweiter Stelle gehört dazu sein unermüdlicher Kampf gegen die Ueberschätzung der äußeren Kenntnisse in ihrer Vereinzelung und ohne sofortige Anwendung. Kenntnisse ohne Fertigkeiten und ohne die rechte geistige Kraft sind ihm das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machen konnte S. 175*). Meine Endzwecke sind, die innere Kraft der Kinder einfach und allgemein für jede Kunst zu stärken S. 45; denn nicht in Einzelkenntnissen, sondern in einer mächtigen Gesamtwirkung liegt das Ziel des Unterrichts; ein solches Wissen ist nicht tot, sondern eine freie, lebendige Kraft, die weiterstrebt nach Wirken und That. S. 29: mein Unterricht will die Kräfte des Geistes intensiv erhöhen und nicht bloß extensiv mit Vorstellungen bereichern; wer erkennt hier nicht die Keime des Herbart'schen Interesses? Dagegen muß sich H. nach seiner ganzen psychologischen Grundanschauung gegen die landläufige, auch von P. beibehaltene Feststellung des Zieles alles Unterrichts, als harmonische Ausbildung aller Kräfte und Anlagen der Menschenatur S. 158 kehren und thut es auch, indem er dafür das vielseitige, gleichschwebende Interesse setzt; P. bewegt sich eben ganz in den Bahnen der herkömmlichen Psychologie, seine Stärke liegt nicht in der Spekulation, sondern in der auch das Tiefste mit plötzlichem Aufleuchten erfassenden genialen Intuition. Deshalb gelang es ihm auch nicht (cf. Just.), die in den Stoffen selbst liegenden Reihenfolgen und Reihenformen, die der Entwickelung des kindlichen Geistes entsprechen sollen, nach psychologischen Gesetzen zu entwickeln, es wurden daraus rein logische oder systematische, deren Fortschritt allein durch die Natur und den Inhalt der Fächer und nicht, wie es sein sollte, durch die Natur des Kindes bestimmt wurde. Sein Verdienst aber bleibt, die große Wichtigkeit der Bildung von Reihen erkannt zu haben, in denen nicht nur gleichartige, sondern erst recht auch entgegengesetzte Vorstellungen an einander gebunden werden und beständig einander emporrufen. Der Bildung dieser Reihen hat dann die Herbart'sche Schule ihre ganz besondere Aufmerksamkeit zugewendet, da auf ihnen die vernünftige Aneignung aller Gedächtnissachen, gegenüber allem mechanischen Auswendiglernen, z. B. bei der Bildung von Vokabelreihen, und auch die Treue aller Reproduktion beruht. Wir gebrauchen täglich, unbewußt oft, solche Reihenformen; aus den einfachen Reihen, wie der Tonleiter, einer Melodie werden zusammengesetzte wie Text und Melodie und s. w. bis zu den größten Vorstellungsgruppen- und Massen; man denke (cf. Fröhlich), wie vielerlei die Vorstellung eines Landes z. B. der Schweiz enthält: die Thierwelt, die Pflanzenwelt, das Flußsystem, die Städte, die Bewohner u. a.

Die Stufe der Klarheit ist P. schon so wichtig, daß er daraus 3 Stufen macht: der Bestimmtheit, Klarheit, Deutlichkeit S. 83. Zahl, Form und Wort sind schon bei ihm die Elemente alles Unterrichts S. 84, 86, 139. Die Herbart'sche Assoziation ist deutlich aus-

*) Dieses und alle folgenden Citate beziehen sich auf das Buch: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; nach der Ausgabe von Reclam.

gedrückt in dem Anreihen mehr oder weniger verwandter Nebenbegriffe an eine tief eingeprägte Anschauung S. 77, in dem Anketten und Unterordnen der einzelnen Gegenstände unter einander S. 81; die Konzentration in der Forderung, alle Unterrichtsmittel und Unterrichtsgegenstände unter sich in Harmonie zu bringen S. 48, die Apperzeption in der Forderung, das Neue stets an die schon vorhandene Geisteswelt, vor allem an die Wohnstube anzuknüpfen. Die Religion wird überall schon von P. aus der Familienempfindung abgeleitet, die Tugend als ein Können und Thun mit der Erkenntnis in Verbindung gesetzt S. 184. Vor allem hat Herbart von Pestalozzi gelernt, auf die reine und klare Auffassung aller Dinge zu dringen und die sinnliche Anschauung als die Voraussetzung alles Erkennens zu einem notwendigen Ferment alles Unterrichts zu machen.

Doch wir wollten ja nach der Reihe gehen. Die erste pädagogische Schrift Herbarts: Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Schulen 1801, tritt in den damaligen Streit über die alten Sprachen zwischen Philanthropinismus und Humanismus ein und sucht zwischen ihnen zu vermitteln; nicht an der alten Litteratur, sondern an der fehlerhaften Methode liege die Schuld für den geringen Nutzen, den sie im Verhältnis zu der darauf verwendeten Zeit schaffe, dazu dringen die realen Wissenschaften immer mächtiger heran und verlangen gebieterisch eine größere Berücksichtigung. Aber die Methode des Sprachunterrichts stammt noch aus der alten Zeit, wo das Lateinische das einzige Kulturmittel war; und doch sind die Römer nur Schüler der Griechen, die Jugend lernt von der Jugend am leichtesten, und diese ideale Jugend finden wir bei den Griechen, also muß die Reihenfolge der Lektüre umgekehrt, Homer vor Nepos gelesen werden; auch hier stellt sich für H. sehr früh eine Hauptforderung seiner Pädagogik fest. So wie die Sprachstudien das Interesse am Menschen begründen, so wird die zweite Hälfte des Unterrichts durch das Interesse an der Natur bedingt, und so gewinnt H. schon hier die beiden Haupklassen des Interesses, die der Erkenntnis und der Teilnahme*).

---

*) Z. Reliquien teilt dazu aus dem Jahre 1823, dem Provinzialschularchiv zu Königsberg entnommen, ein Gutachten: „Abhülfe für die Mängel der Gymnasien und der Realschulen" betitelt mit. Die Unzufriedenheit mit den Gymnasien äußerte sich im Publikum damals dahin, daß man ihnen vorwarf, sie trieben zu viel Gelehrsamkeit, wobei der praktische Verstand und die Vorbildung zum Geschäftsleben litte. H. sympathisiert mit dieser Klage wenig, weil sie Trägheit und Bequemlichkeit begünstigen könnte; doch erklärt er sich gegen alles gewaltsame Drängen und Pressen der Schüler zum Lernen und fordert, daß man den natürlichen Reiz einer jeden Wissenschaft für jede Stufe so wirksam als nur immer möglich mache. Desto begründeter findet er die Klage über Mangel an Frohsinu und heiterer Stimmung bei Schülern und Lehrern, wofür er namentlich die Ueberhäufung mit häuslichen Arbeiten, unnütze Schreibereien als Ursache anführt. Die Klagen über harte Strafen und rauhe Behandlung im ganzen würden bald verstummen, wenn man früh durchgreifende Strenge anwenden wollte; auch müßte die Schule nicht nur fürs Lernen sorgen und die Erziehung dem Hause überlassen, da sie doch die besten Kräfte und Tagesstunden der Jugend für sich in Anspruch nimmt. Besonders kräftig tritt dann H. für die Bürgerschulen ein, die in gerader Richtung das Ziel der Menschenbildung einhalten und darum auch den pädagogischen Geist, der den Gymnasien in ihrer rein philologischen Beschäftigung mit, der fernen Vergangenheit angehörigen, Sprachen verloren gegangen ist, besser pflegen und diesen auch wieder zuführen könnten. Er wünscht aber für sie einen andern Namen, damit der Adel seine für den militärischen Beruf bestimmten Söhne gerade in diese solchem Zweck vorzüglich dienenden Schulen schicken könne. Die Gymnasien sind daneben unentbehrlich, weil in ihnen die Wurzel aller unserer Bildung, die alten Sprachen und Litteraturen, gepflegt wird; aber nicht alle Schüler brauchen deshalb aus den Alten direkt zu schöpfen. H. ist also sehr früh als beredter Anwalt der Gleichberechtigung der realistischen mit den humanistischen Anstalten aufgetreten, aber erst die Gegenwart hat seine Forderungen, wenigstens teilweise, zu erfüllen begonnen.

Pestalozzis Schrift: Wie u. s. w. war erschienen. Herbart hatte P. 1798 in Zürich getroffen, hatte ihn zum zweiten Mal in Burgdorf besucht, wo P. als Lehrergehilfe wirkte; hinter ihm lagen die seinem Herzen so viel Ehre machenden, aber völlig gescheiterten Versuche mit den Waisenkindern in Stanz. H. hörte das taktmäßige Zusammensprechen im Chor, etwas völlig Neues in jener Zeit*), das ihm außerordentlich gefiel, und berichtet nun darüber, das ist seine zweite Schrift 1802, nicht mit jener blinden Voreingenommenheit, die P. so viel Schaden gethan hat, sondern mit nüchternem, kritischem Sinn, ja für Deutschland möchte er den Unterricht Pestalozzis verbessert und deutsch bearbeitet sehen; auch ist er nicht damit einverstanden, daß P. sich unmittelbar an die Mütter wendet und sie so ohne weiteres an dem Werk der Erziehung beteiligen will, so sehr er selbst immer für das Recht der Familie im Punkte der Erziehung eingetreten ist. Einiges kam ihm auch, wie das Vorsagen und Nachsprechen schwerer, verwirrter Sätze, unpsychologisch vor, und er ist P. nie in dem „Mechanisieren des Unterrichts" mit seiner Nomenklatur und seinem Binden des Lehrers an eine unbedingte Methode gefolgt. Dagegen nimmt er die fast auf jeder Seite bei P. wiederkehrende Forderung, daß alles bis zur vollkommenen Deutlichkeit geführt, und namentlich alle Anfänge bis zu unverlierbarer Sicherheit eingeprägt werden sollen, bereitwillig an. Pestalozzis Aeußerungen darüber lauten also: „Ich hielt längst das Gefühl des klaren Auffassens für die ächte Würze des Unterrichts. Ein solches Auffassen zu begründen, dient vor allem Uebung im Gebrauch aller Sinne, das Vordringen auf den Gegenstand von mehreren Seiten aus S. 79, das Aufstellen eines sinnlichen Hintergrundes für alles rein Begriffliche, das Auffassen des Wesentlichen an allen Dingen S. 77 und 164, die Vergleichung mit andern. Dieses reine, willenlose Anschauen ist eine Kunst S. 79, 145 und 148, zu der das Kind durch psychologische Führung gebracht werden muß S. 21. Und so faßt er selbst das Neue, was er der Welt verkündigt habe, zusammen in dem Resultat S. 139: „Ich habe den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis, festgesetzt." Und seine Hauptanklage gegen die bisherige Unterrichtsmethode ist, daß sie die Kinder mit Begriffen füllt, die über ihre Erfahrung hinausgehen, und denen nichts in ihrer Anschauung entspricht. Es ist ein hohes sittliches Interesse, das ihn dabei leitet. Die Wahrhaftigkeit, die wir in seinem ganzen Leben ausgeprägt finden, machte ihn zu einem erbitterten Feind alles Scheins auch im Unterricht; darum ist er auch, um keine scheinreifen Urteile zu bekommen, gegen das Hineintragen der sokratischen Methode und des katechetischen Unterrichts (ebenso die ganze Schule Herbarts cf. oben); nur was in der äußeren und inneren Anschauung begründet ist, lebt und hat einen selbständigen Wert

*) Die Not hatte Pestalozzi darauf geführt; in Stanz, wo er 80 Zöglinge in ungleichem Alter gesammelt hatte, allein unter vielen, lernte er die Kunst, viele mit einander zu lehren, in dem lauten Vorsprechen und dem Takt. Was ihm in der ersten Freude des Findens wie eine „Offenbarung, ein ungeheurer Griff" schien, war doch nur die Wirkung einer einfachen psychologischen Idee, wie er es bald selbst erkannte. Ebenfalls die Not, Kinder durch Kinder lehren zu lassen, führte ihn zu der andern Erkenntnis, daß man sie früh zur Selbständigkeit erziehen, und daß aller wahre, aller bildende Unterricht aus dem Kinde selbst hervorgelockt und in ihm selbst erzeugt werden müsse; Rousseaus Gedanke gereinigt und alles Phantastischen beraubt.

für das Kind. H. stimmt hier Pestalozzi unbedingt zu, geht aber über ihn hinaus, indem er auf einer höheren Kulturstufe, an die P. noch gar nicht denken konnte, an die Stelle der sinnlichen Anschauung die ästhetische Wahrnehmung der Welt als Gefühl und Phantasie erweiternd setzt und diese mit der Sittlichkeit aufs engste verknüpft. Er sieht in der reinen Auffassung der Welt und in der Hingabe an sie ein Hauptmittel gegen die schwankende Stimmung des Egoismus (cf. oben)*).

Dieser mehr populär gehaltene Aufsatz, an drei Frauen gerichtet, war nur der Vorläufer einer umfassenderen Arbeit, die 1802 in Göttingen unter dem Titel: Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt, erschien. cf. Willm. P. hatte den Gedanken eines solchen ABC der Anschauung in Burgdorf, in der Zeit, als H. ihn dort besuchte, gefaßt; er besteht, einfach gesagt darin, „das gleichseitige Viereck zum Fundament der Anschauungslehre zu machen und sie zur Urform aller Ausmessungen zu erheben.“ P. hatte bis dahin unermüdlich Silben- und Zahlenreihen zusammengestellt, um die Anfänge des Buchstabierens und Rechnens zur höchsten Einfachheit und in eine Form zu bringen, die das Kind mit der höchsten psychologischen Kunst vom ersten Schritt nur allmählich zum zweiten, aber dann ohne Lücken immer höher hinaufbringen mußte; und nun setzte er für die Buchstaben Winkel, Vierecke, Linien und Bogen. Das Anschauen, sagt Herbart darüber, ist der Bildung fähig, das Sehen ist eine Kunst, das ungebildete Sehen bleibt an der Farbe kleben, die richtige Anschauung umfaßt die ganze Gestalt, daher hat der Unterricht die Aufmerksamkeit sofort auf die ganze Gestalt zu richten. Eine gebildete Anschauung lehrt uns mit der Erkenntnis der Natur die freiwillige Unterwerfung unter die in ihr herrschende Notwendigkeit, die etwas ganz Anderes ist als der physische Zwang, den Rousseau allein kennt; sie lehrt uns überlegt handeln, alle Mittel besonnen wählen und giebt uns in einer richtig geleiteten Phantasie das Gegengewicht gegen das Regellose unserer Begierden. So wie H. es hier andeutet, wird er in der Folge die Sittlichkeit ganz an die ästhetische Wahrnehmung knüpfen. „Durch diese Uebung wird auch, worauf alles ankommt, ein reines echtes Aufmerken erzielt. Der Wille zum Sehen, der dazu gehört, ist bei Kindern noch schwach, damit er erstarke, muß der Unterricht von mehreren Seiten zugleich vorrücken“ (P.).

Die Mathematik, heißt es bei H. weiter, hat die Hauptaufgabe, unsere Anschauung zu bilden; denn kein Unterricht vermag sich so von vornherein in Achtung bei dem Zögling zu setzen, indem er sich als absolute Herrschaft des Verstandes ankündigt, während die Dinge des Gefühls, Geschichte, Religion, Moral, weil zu zart und leicht verletzlich, im Herzen ihre friedliche Wohnung haben sollen; die Sprachstudien dagegen, Geographie und Naturgeschichte sind Gedächtnissache. H. hat später diese Gegenstände doch anders nach ihrem Wert geordnet. Die eigentliche Vollenderin der Erziehung ist freilich die Philosophie; aber auch hier ist es wieder die Mathematik, die ihr schrankenloses Schweifen korrigiert. Die einschneidendste Ver-

*) Doch kennt auch P. schon (cf. Just.) eine geistige, von ihm analogische Anschauung genannt, auf welche er die ganze Reihe der Gefühle zurückführt, die sich an innere Erlebnisse anschließen. Hier besteht die Kunst darin, das Kind ganz in die Situation zu versetzen d. h. ein lebendiges Mitfühlen zu erwecken.

änderung, die H. vorschlägt, ist die, daß für das gleichseitige Viereck das Dreieck als Grundform gesetzt werde, weil man alle Gegenstände leichter darin zerlegen und auch auf der Karte sich damit besser orientieren könne. Wie die Trigonometrie das rechtwinklige Dreieck benutzt, um daraus die Grundbegriffe zur Bestimmung aller übrigen zu gewinnen, so soll auch die Vorübung der Anschauung verfahren, das Dreieck ist das wahre Element aller Formen. In das Detail seiner Anweisungen einzugehen, ist nicht zulässig; er schließt mit der Forderung, daß über diese Uebungen dann der U. zur Anschauung der Natur selbst sich erheben und die Geographie als die beste Vermittlerin benutzen soll.

In demselben Jahr (1802) erhielt er die venia legendi in Göttingen. Er disputierte dazu über Thesen, von denen 3 pädagogischen Inhalts sind (cf. Willmann) und den damals herrschenden Ansichten kühn entgegentreten: 1) ars paedagogica non experientia sola nititur, 2) in liberorum educatione poëseos et matheseos maxima vis est, 3) institutio liberorum a Graecis litteris incipienda et quidem ab Homeri Odyssea, nullo omnino prosaico, minime autem chrestomathico libro praemisso. Also 1) wissenschaftlicher Betrieb, 2) Poesie und Mathematik, in freilich merkwürdiger Zusammenstellung, zur Bildung der Teilnahme und Erkenntnis, 3) die Griechen und vor allem die Odyssee als erste Stufe, 4) keine zerstückelten Sätze, sondern ganze Bücher, das sind jetzt schon seine Hauptforderungen. In seiner nun folgenden Rede fixiert er die pädagogische Aufgabe als zwischen den beiden Endpunkten Bildung der Phantasie und des Willens, liegend, daher die Verbindung von Mathematik und Poesie. Die Notwendigkeit, die Pädagogik als Wissenschaft zu betreiben, folge daraus, daß die reine Praxis den Gesichtskreis verenge, und nirgend die Gefahr einer mechanischen Verrichtung und des Schlendrians so nahe liege wie hier. Zwischen Theorie und Praxis liegt aber eine Art Mittelglied, der glückliche Takt, der überaus wichtig ist, aber sich erst während der Praxis bilden kann. Die voraufgehende Wissenschaft soll dagegen bei dem künftigen Erzieher Kopf, Herz und Gemüt zur richtigen Aufnahme, Auffassung und zum Empfinden der Erscheinungen bilden und die richtige Stimmung vor und während des Erziehungsgeschäfts erzeugen. Es giebt also eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft. Den Zweck seiner Vorlesungen giebt er dahin an, eine gewisse pädagogische Sinnesart zu entwickeln, welche das Resultat bestimmter Ideen oder Ueberzeugungen über die Natur und Bildsamkeit des Menschen sein müsse; und er ruft zur Mitarbeit dafür die Menschenkenntnis und die Selbstbeobachtung seiner Zuhörer auf.

„Ueber d. ästh. D. d. W. 1804," ist an einer früheren Stelle schon besprochen. Die Bedeutung dieser Schrift im Zusammenhang der von H. durchlaufenen Entwickelung ist die, daß die Ethik, die das Ziel der Erziehung festsetzt, hier zum ersten Mal philosophisch begründet und aus der rechtgeleiteten, lebendigen äußeren und inneren Anschauung abgeleitet wird. Aus demselben Jahr ist endlich eine Gastvorlesung, gehalten im Museum zu Bremen: Ueber den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode. In Bremen hatte man sich mit P. in hervorragender Weise beschäftigt und auch einige Schulklassen nach seinen Ideen eingerichtet. In diesem Vortrag treten Herbarts psychologische Ansichten zum ersten Mal deutlicher hervor; er beginnt hier seine Polemik gegen die Seelenvermögen und entwickelt

seine psychologische Grundansicht, daß sich das innere Gebäude in uns nur aus Vorstellungen zusammensetze. Bis dahin hatte H. die üblichen Ausdrücke Verstand, Herz u. s. w. unbedenklich gebraucht, aber natürlich immer schon in einem andern als dem populären Sinn; nun läßt er auch diese Ausdrücke fallen. Auch wird das Wollen, wenngleich nur im Vorübergehen, einmal als gehemmtes, sich wieder aufarbeitendes Vorstellen bezeichnet. Merkwürdig ist, wie er hier an zwei Stellen der unterhaltenden Methode Basedows, weil sie sich den natürlichen Bewegungen des kindlichen Geistes anschmiege, fast den Vorzug vor Pestalozzis Formeln giebt und sogar eine gewisse Abneigung gegen die trockene Methode desselben verrät. Willmann erklärt es sich durch das ungenügend Vorbereitete dieses Vortrags; es scheint aber, als ob Pestalozzis Art, den Unterricht zu mechanisieren, und sein übertriebenes Vertrauen auf die Macht der Methode Herbart einen Augenblick stutzig gemacht hat. Den wahren Vorzug dieser Methode aber erkennt er doch an: sie hat kühner und eifriger als jede frühere die Pflicht ergriffen, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hell angeschaute Offenbarung darin erst zu konstruieren, ihm alles zuerst zu geben. Das sind die Bausteine, aus denen dann sein großes Hauptwerk: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet 1806, mitaufgeführt werden sollte.

Citaten-Nachweis.

Die pädagogischen Schriften Herbarts werden hier nach der Ausgabe von Willmann unter W. I. II. citiert.

Eine Einzelschrift daraus: Ueber die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung, wird häufig selbständig als: Ü. d. ästh. d. W., und anderes nicht nach Willmann, sondern aus den Herbart'schen Reliquien, herausgegeben von Ziller, citiert.

Von sonstigen Schriften Herbarts wird am häufigsten s. Psychologie als Wissenschaft = Ps. a. W. genannt.

Die übrigen in dieser Abhandlung vorkommenden Werke sind deutlich genug bezeichnet, nur Wesendonck: Die Schule Herbart-Ziller vor dem Forum der Kritik, ist noch besonders zu nennen, weil sein Name hier früher als seine Broschüre auftritt.

A. Graeter.

I. Allgemeine Lehrverfassung der Schule.

Übersicht über die einzelnen Lehrgegenstände und die für jeden bestimmte Stundenzahl.

	VI	V	IV	IIIB	IIIA	IIB	IIA	I	Sa.
Religionslehre	3	2	2	2	2	2	2	2	17
Deutsch	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Latein	8	7	7	6	6	5	5	5	49
Französisch	—	5	5	4	4	4	4	4	30
Englisch	—	—	—	4	4	3	3	3	17
Geschichte und Geographie	3	3	4	4	4	3	3	3	27
Rechnen und Mathematik	5	4	5	5	5	5	5	5	39
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	2	—	—	12
Physik	—	—	—	—	—	3	3	3	9
Chemie	—	—	—	—	—	—	2	2	4
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	16

Sommerhalbjahr 1885.

№	Namen der Lehrer.	Ordin.	Realgymnasium 1.	IIA	IIB	IIIA	IIIB	IVA	IVB	VA	VB	VI	Vorbereitungsschule I	II	III	Summe der w. Stdn.
1.	Koch, Direktor.	I	3 Deutsch 3 Engl.	3 Engl.												9.
2.	Professor Mogk, 1. Oberlehrer.	IIA	5 Latein.	3 Deutsch 5 Latein.	5 Latein.											18.
3.	Thomas, 2. Oberlehrer.		3 Gesch. u. Geogr.	3 Gesch. u. Geogr. 2 Litauisch.		4 Gesch. u. Geogr.	4 Gesch. u. Geogr.	4 Gesch. u. Geogr.								20.
4.	Graeter, 3. Oberlehrer.	IIB	2 Relig. 4 Franz.	2 Relig. 4 Franz.	2 Relig. 4 Franz.	2 Relig.										20.
5.	Krueger, 4. Oberlehrer.		5 Math. 2 Chemie	3 Physik 2 Chemie	5 Math. 2 Naturb.											19.
6.	Thalmann, 5. Oberlehrer.		3 Physik	5 Math.	3 Physik	5 Math.				4 Rechn.						20.
7.	Dr. Siemering, 1. ord. Lehrer.	IIIA			3 Deutsch	6 Latein 1 Gesang I—IV					7 Latein 2 Gesang	2 Gesang				21.
8.	Berent, 2. ord. Lehrer.	IVA					5 Math. 2 Naturb.	3 Deutsch 5 Math. 2 Naturb.		2 Naturb.	2 Naturb.					21.
9.	Knaake, 3. ord. Lehrer.	IVB			3 Gesch. u. Geogr.			7 Latein	2 Relig. 3 Deutsch 2 Geogr.	3 Gesch. u. Geogr.						20.
10.	Duvinage, 4. ord. Lehrer.					4 Franz.	2 Relig. 4 Frnz.	2 Relig. 5 Franz.		2 Relig.	2 Relig. 5 Frnz.	3 Relig.				24.
11.	Polenz, 5. ord. Lehrer.	IIIB					3 Deutsch 6 Latein				3 Dtsch.	3 Deutsch 8 Latein				23.
12.	Soecknick, 6. ord. Lehrer.	VI				2 Naturb.			5 Math. 2 Naturb.		4 Rechn.	2 Naturb. 5 Rechn.				20.
13.	Kantel, 1. wissensch. Hilfslehrer.	VA			3 Engl.	3 Deutsch 4 Engl.	4 Engl.		5 Franz.	3 Deutsch 5 Franz.						23.
14.	Dr. Fuchs, 2. wissensch. Hilfslehrer.								7 Latein 2 Gesch.	7 Latein	3 Gesch. u. Geogr.	3 Gesch. u. Geogr.				22.
15.	Noedder, cand. prob.	VB					4 Franz.				3 Deutsch					7.
16.	Thiem, cand. prob.						4 Engl.				5 Franz.					9.
17.	Sell, Schulamts-Kand.							2 Turnen								2.
18.	Thiel, techn. Lehrer.		2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichnen		2 Schreiben 2 Zeichnen		2 Schrb. 2 Zeichn.				20.
19.	Preuß, 1. Vorschullehrer.	V. I					6 St. Turnen.						3 Relig. 1 Ansch.-Ueb. 3 Deutsch 4 Schrb. 6 Lesen 4 Rechn. 1 Turnen 1 Gesang	4 Rechn.		27.
20.	Lehmann, 2. Vorschullehrer.	V. II u. III												2 Relig. 1 Ansch.-Ueb. 2 Deutsch 4 Schrb. 5 Lesen	2 Relig 5 Lesen 4 Schrb. 4 Rechn.	29.

Winterhalbjahr 1885/86.

№	Namen der Lehrer.	Ordin.	Realgymnasium. I.	II A	II B	III A	III B	IV A	IV B	V A	V B	VI	Vorbereitungsschule. I	II	III	Summe der w. Stdn.
1.	**Koch**, Direktor.	I	3 Deutsch 3 Engl.	3 Engl.												9.
2.	**Professor Mogk**, 1. Oberlehrer.	II A	5 Latein	3 Deutsch 5 Latein.	5 Latein											18.
3.	**Thomas**, 2. Oberlehrer.		3 Gesch. u. Geogr.	3 Gesch. u. Geogr. 1 Litauisch.		4 Gesch. u. Geogr.	2 Gesch.	4 Gesch. u. Geogr.								17.
4.	**Graeter**, 3. Oberlehrer.	II B	2 Relig. 4 Franz.	2 Relig. 4 Franz.	2 Relig. 4 Franz.	2 Relig.										20.
5.	**Krueger**, 4. Oberlehrer.		5 Math. 2 Chemie	3 Physik 2 Chemie	5 Math. 2 Naturb.											19.
6.	**Thalmann**, 5. Oberlehrer.		3 Physik	5 Math.	3 Physik	5 Math.				4 Rechn.						20.
7.	Dr. **Siemering**, 1. ord. Lehrer.	III A			3 Deutsch	6 Latein 1 Gesang I—IV					7 Latein 2 Gesang	2 Gesang				21.
8.	**Berent**, 2. ord. Lehrer.	IV A					5 Math. 2 Naturb.	3 Deutsch 5 Math. 2 Naturb.		2 Naturb.	2 Naturb.					21.
9.	**Knaake**, 3. ord. Lehrer.	IV B			3 Gesch. u. Geogr.			7 Latein	2 Relig. 3 Deutsch 2 Geogr.	3 Gesch. u. Geogr.						20.
10.	**Duvinage**, 4. ord. Lehrer.					4 Franz.	2 Relig. 4 Frnz.	2 Relig. 5 Franz.		2 Relig.	2 Relig. 5 Frnz.	3 Relig.				24.
11.	**Polenz**, 5. ord. Lehrer.	III B					3 Deutsch 6 Latein				3 Gesch. u. Geogr.	3 Deutsch 8 Latein				23.
12.	**Soecknick**, 6. ord. Lehrer.	VI				2 Naturb.			2 Naturb. 5 Math.		4 Rechn.	2 Naturb. 5 Rechn.				20.
13.	**Kantel**, 1. wissensch. Hilfslehrer.	V A			3 Engl.	3 Deutsch 4 Engl.	4 Engl.		5 Franz.	3 Deutsch 5 Franz.						23.
14.	Dr. **Fuchs**, 2. wissensch. Hilfslehrer.	V B					2 Geogr.		7 Lat. 2 Gesch.	7 Latein	3 Deutsch 3 Gesch. u. Geogr.	3 Gesch. u. Geogr.				22.
15.	**Noedder**, Schulamts-Kand.						4 Franz.									4.
16.	**Thiem**, cand. prob.						4 Engl.				5 Franz.					9.
17.	**Ebel**, cand. prob.								7 Latein							7.
18.	**Sell**, Schulamts-Kand.							2 Turnen								2.
19.	**Thiel**, techn. Lehrer.		2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichnen		2 Schreiben 2 Zeichnen		2 Schrb. 2 Zeichn.				20.
20.	**Preuß**, 1. Vorschullehrer.	V. I					6 St. Turnen.							wie vorher		27.
21.	**Lehmann**, 2. Vorschullehrer.	V. II u. III												wie vorher		29.

7

Übersicht über die während des abgelaufenen Schuljahres absolvierten Pensen.

Prima. Ordinarius: Der Direktor.

Religion, 2 St. w. Symbolik und Lektüre der Augustana, Glaubenslehre und Lektüre des Römerbriefes; Wiederholung früherer Pensen nach Hollenberg, Kirchenlieder. Oberlehrer Graeter. — **Deutsch,** 3. St. w. Litteraturgeschichte: von Goethe bis zu den Romantikern, Lektüre: Goethe: Iphigenie auf Tauris, Schiller: Demetrius, Klinger: Sturm und Drang, Leisewitz: Julius von Tarent, Voß: Luise, einzelne Gesänge, Euripides: Iphigenie in Aulis und in Tauris, Übersetzung von Fr. Fritze. Disponierübungen, freie Vorträge, Aufsätze: 1. Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt. 2. Über die Wichtigkeit der Selbstbeherrschung. 3. Über die Bedeutung der Hoffnung für den Menschen. 4. Es giebt auch eine heilsame Unzufriedenheit. 5. Die Menschen finden sich in ein verhaßtes Müssen weit besser als in eine bittre Wahl. 6. Tapfer ist der Löwensieger, tapfer ist der Weltbezwinger, tapfrer wer sich selbst bezwang. 7. Über den Wert der öffentlichen Meinung. 8. (Ab.=A.) Über das Vergnügen und den Nutzen, welche die Naturkunde gewährt. 9. Welche Kämpfe hat der Mensch zu bestehen? Der Direktor. **Latein,** 5 St. w. Lektüre: Cicero de imp. Cn. Pompei, Tacit. Germania c. 1—27. Liv. XXII, Horat. Od. III und IV mit Auswahl, 14tägige Exerz. Wiederholung der Grammatik nach Schultz. Prof. Mogk. — **Französisch,** 4 St. w. Lektüre: Corneille: Les Horaces, Mirabeau: ausgewählte Reden; Herrig und Burguy Fléchier, Montesquieu, Buffon, Rousseau, Diderot, D'Alembert; grammatische Repetitionen nach Schmitz, Prosodie, Synonymik, Sprechübungen, freie Vorträge, Exerzitien nach deutschen Originaltexten, Extemporalien, Übersetzen aus dem Deutschen nach Süpfle. Aufsätze: 1. Quels hommes ont fondé la grandeur d'Athènes? 2. Le siècle d'Auguste. 3. L'établissement de l'empire des Francs en Gaule. 4. Les causes et les premiers événements de la guerre de 1870. 5. De quoi la Russie est-elle redevable à Pierre-le-Grand? 6. Comment Louis XIV est il parvenu à donner à son empire la supériorité sur tous les autres Etats de l'Europe? 7. L'hégémonie de Thèbes. 8. Elisabeth et Marie Stuart. 9. (Ab.=A.) La maison royale des Saxons au dixième siècle 10. Calvin et le Calvinisme en Allemagne. 11. La guerre contre les Autrichiens en 1866. Oberlehrer Graeter. — **Englisch,** 3 St. w. Lektüre: Sheridan: The Rivals, Herrig. Junius: Letter to the King, Hume, Byron. Grammatik: Syntax nach Schmitz, Übersetzen aus dem Deutschen nach Jaep, Exerzitien, Extemporalien, freie Vorträge, Aufsätze. Der Direktor. — **Geschichte** und **Geographie,** 3 St. w. a) Geschichte 2 St. Neuere Geschichte bis zum Zeitalter Friedrichs des Großen mit besonderer Berücksichtigung der

preußischen und deutschen, so wie der französischen und englischen. Cauers Geschichtstabellen. b) Geographie, 1 St. Repetitionen aus allen Gebieten der Schulgeographie. Oberlehrer Thomas. — **Mathematik,** 5 St. w. Lehre von den Gleichungen, kubischen und reciproken, von den Determinanten, Theorie des Imaginären, Reihen für die Exponential- und trigonometrischen Funktionen, für die Logarithmen und die Zahl π, arithmetische Reihen, sphärische Trigonometrie, Stereometrie. Übungsaufgaben. Leitfaden von Ellinger und Logarithmentafeln von August. Abiturienten-Aufgaben: 1. Die sämtlichen sechsten Wurzeln aus 1 anzugeben. 2. Von einem Dreieck kennt man die Winkel α, β, γ und den Umfang = 25. Man soll den Radius des einbeschriebenen Kreises berechnen; Zahlenbeispiel: $a = 75^0$, $\beta = 25^0$, $25 = 2720^m$. 3. Gegeben sind die Leitlinie und die Axe der Parabel sowie eine Tangente derselben, man soll den Brennpunkt konstruieren. 4. Die Gleichung einer Kurve in rechtwinkligen Koordinaten ist $y^4 = p^3x$, es soll die Beschaffenheit der Kurve näher angegeben, sowie die Richtung einer durch den Kurvenpunkt (a, b) gehenden Tangente bestimmt werden. Oberlehrer Krüger. — **Naturwissenschaften,** 5 St. w. a) Physik, 3 St. Optik, mathematische Geographie und Himmelsbeschreibung, Wiederholung der Akustik und Wärmelehre nach Koppe. Schriftliche Übungs-Aufgaben. Abiturienten-Aufgaben: 1. Der erste Oberton einer offenen Pfeife ist gleich dem zweiten Oberton einer gedeckten Pfeife. Die Länge beider Pfeifen beträgt zusammen 36 cm.; welches ist der bezüglich gleiche Ton? 2. Welchen Radius muß ein mit Wasserstoff gefüllter Ballon haben, damit er außer der Hülle, wovon 1 qm. 0,2 kg. wiegt, 800 kg. trägt und noch 80 kg. Steigkraft besitzt? 1 kg. atmosphärische Luft wiegt 14,43 Krith. Oberlehrer Thalmann. b) Chemie, 2 St. Stöchiometrie, Lehre von den Metallen und Metalloiden; zahlreiche Übungsaufgaben nach Rüdorffs Grundriß. Oberlehrer Krüger. — **Zeichnen,** 2 St. w. Nach Gipsen und großen Vorlagen aux deux crayons, architektonisches Reißen, Plan- und Maschinenzeichen, perspektivisches Zeichnen. Realgymnasial-Lehrer Thiel. — **Litauisch** (fakultativ), im Sommer 2, im Winter 1 St. w. komb. Schüler der I bis II B.: Einübung der Grammatik nach Völkel, litauisches Elementarbuch und Lektüre aus der Chrestomathie von Jakoby. Oberlehrer Thomas.

Secunda A. Ordinarius: Professor Mogk.

Religion, 2 St. w. Geschichte des neuen Testaments nach Hollenberg, ausgewählte Lektüre aus den apostolischen Briefen, der Bücher Jesaias und Hiob. Wiederholung des Katechismus und wichtiger Kirchenlieder, einige Kapitel der älteren Kirchengeschichte. Oberlehrer Graeter. — **Deutsch,** 3 St. w. Lektüre: Schiller: Piccolomini und Wallensteins Tod, Lessing: Minna von Barnhelm, Nibelungenlied mit Auswahl nach Simrock. Disponierübungen, Vorträge im Anschluß an die Lektüre, Aufsätze: Charakteristik des Rudenz in Schillers Tell. 2. Charakteristik des Cid nach Herder. 3. Das menschliche Leben gleicht einer Blume. 4. In wiefern haben auch irdische Güter einen hohen Wert? 5. Durch welche Gründe bewegt die Gräfin Terzky Wallenstein zu dem entscheidenden Schritte? 6. Thekla in Schillers Wallenstein. 7. Das Aufschieben eine böse Sitte. 8. Die Vorgeschichte zu Lessings Minna von Barnhelm. 9. Das Glück eine Klippe, das Unglück eine Schule. 10. Odoardo in Lessings Emilia Galotti. 11. Welche Anzeichen der neueren Zeit finden wir in Goethes Götz? Professor Mogk. — **Latein,** 5 St. w. Lektüre: Caesar bell. civ. II, Cicero:

Cato Maior, Ovid. Metam. XIII. 1—704, 732—857, 917—965, XIV. 155—309, 441—633, 772—851. 14tägige Exerzitien und Extemporalien. Wiederholung der Syntax, Wortbildungslehre nach Schultz §§ 178—188. Prof. Mogk. — **Französisch,** 4 St. w. Lektüre: Racine: Athalie, Jules Sandeau: Madem. de la Seiglière. Florian: Guillaume Tell, Ploetz: lectures choisies sect. II. und III. Syntax nach Schmitz, Sprechübungen, Exerzitien, Extemporalien, Übersetzungen aus dem Deutschen nach Süpfle, einige kleine Aufsätze: 1. Othon-le-Grand. 2. La première croisade. 3. Henri IV. et Grégoire VII. Oberlehrer Graeter. — **Englisch,** 3 St. w. Lektüre ausgewählter Stücke aus Plate: Blossoms, Syntax der einzelnen Redeteile nach Schmitz, Übersetzen aus dem Deutschen nach Jaep, Sprechübungen, Exerzitien, Extemporalien, Diktate. Der Direktor. — **Geschichte und Geographie,** 3 St. w. a) Geschichte, 2 St. Geschichte des Mittelalters mit besonderer Berücksichtigung der deutschen, und Benutzung von Cauers Tabellen. b) Geographie, 1 St. w. die außereuropäischen Erdteile nach Daniel, Wiederholung der früheren Klassenpensa. Oberlehrer Thomas. — **Mathematik,** 5 St. w. Geometrie: Chordale, Transversalen, harmonische Punkte und Strahlen. Die Apollonische Aufgabe, Wiederholung früherer Pensen an einer Reihe kleinerer Aufgaben. Trigonometrie, Quadratische und diophantische Gleichungen, Kettenbrüche; Elemente der Stereometrie; 14tägige schriftliche Arbeiten. Benutzt wurden Elli ngers Leitfaden und Augusts Logarithmentafeln. Oberlehrer Thalmann. — **Naturwissenschaften,** 5 St. w. a) Physik, 3 St. Wiederholung des Pensums der Secunda B., Elemente der Mechanik meistens mit mathematischer Begründung, Übungs-Aufgaben, nach Koppe. b) Chemie, 2 St. Vorbereitender Kursus mit Experimenten, von den Metalloiden, Elemente der Stöchiometrie nach Rüdorff. Oberlehrer Krüger. — **Zeichnen,** 2 St. w. Freihandzeichnen nach großen Vorlagen in Kreide und Blei, Projektionszeichnen. Realgymnasial-Lehrer Thiel. **Litauisch**, s. Prima.

Secunda B. Ordinarius: Oberlehrer Graeter.

Religion, 2 St. Geschichte des Alten Testaments nach Hollenberg, Lektüre aus den Psalmen und prophetischen Büchern, Wiederholung von Kirchenliedern. Oberlehrer Graeter. — **Deutsch,** 3 St. w. Lektüre: Goethes Hermann und Dorothea, Herders Cid, Schillers Wilhelm Tell, Homers Odyssee nach Voß mit Auswahl; Disponierübungen, Vorträge, Aufsätze: 1. Wie gestaltete sich der geistige und persönliche Verkehr zwischen Schiller und Goethe? 2. Das Phantasiegemälde in Hermann und Dorothea von dem Städtchen entworfen. 3. Charakteristik des Pfarrers in Hermann und Dorothea. 4. Wie gelangt die Handlung im 9. Gesange von Hermann und Dorothea zu befriedigendem Abschluß? mit einleitendem Rückblick auf Gesang 1—8. 5. Die Stadt Tilsit. 6. Welche Eigenschaften befähigten Luther zum Reformator, und mit welchen entscheidenden Schritten brachte er dieselben im Kampfe für die Erhebung der Kirche zur Geltung? 7. Cid als Kriegsheld. 8. Der Winter ein Künstler. 9. Das Walten der Gottheiten in der Telemachie (Hom. Od. I—IV.) 10. Über Tells Monolog in A. 4. Sz. 3. 11. Die Folgen der Schlacht bei Cannä. Dr. Siemering. — **Latein,** 5 St. w. Lektüre: Curt. V und VI mit Auswahl, Ovid. Metam III, 1—137, 513—733, IV, 416—789, V, 1—249. Syntax nach Schultz

§§ 236—239. Wiederholung der übrigen Teile der Grammatik, 14tägige Exerzitien und Extemporalien. Professor Mogk. — **Französisch,** 4 St. w. Lektüre: Ségur, histoire ancienne, Übersetzen aus dem Deutschen nach Süpfle, Sprechübungen, Exerzitien, Extemporalien, Diktate, Syntax nach Schmitz. Oberlehrer Graeter. — **Englisch,** 3 St. w. Lektüre: Gibbon: History of the 1. and 4. crusades, ed. Göbel, Übersetzen leichterer Stücke aus Jaep; Wortlehre und allgemeine Syntax nach Schmitz, Exerzitien, Extemporalien, Diktate. wissenschaftl. Hilfslehrer Kantel. — **Geschichte** und **Geographie,** 3 St. w. a) Geschichte, 2 St. w. Im Sommer griechische, im Winter römische Geschichte, Repetition der preußischen. b) Geographie, 1 St. Europa außer Deutschland, Repetition Deutschlands. Realgymnasial-Lehrer Knaake. — **Mathematik,** 5 St. w. Geometrie: Wiederholungen mit Einübung größerer Aufgabencomplexe, Ähnlichkeitspunkte, Chordalen und Transversalen des Dreiecks. Arithmetik: Gleichungen des 1. und 2. Grades, Logarithmen und Anwendung derselben, arithmetische und geometrische Reihen. Zahlreiche Übungen. Ellingers Leitfaden und August Logarithmentafel. Oberlehrer Krüger. — **Naturwissenschaften,** 5 St. w. a) Botanik, im Sommer 2 St. Wiederholungen aus der Pflanzenkunde, von den Kryptogamen. Vom Aufbau des Pflanzenkörpers mit regelmäßigen mikroskopischen Demonstrationen. b) Zoologie, im Winter 2 St.: Wiederholungen und Erweiterungen früherer Pensa, insbesondere von den Rückgratlosen. Aufbau des Menschen- und Thierkörpers aus Zellen; zahlreiche mikroskopische Demonstrationen. Oberlehrer Krüger. c) Physik, 3 St.: Lehre vom Magnetismus, Galvanismus und von der Wärme nach Koppe. Oberlehrer Thalmann. — **Zeichnen,** 2 St. w. Freihand- und Projektionszeichnen. Realgymnasial-Lehrer Thiel. — **Litauisch,** s. Prima.

Tertia A. Ordinarius: Dr. Siemering.

Religion, 2 St. w. Lektüre der Apostelgeschichte, Reformationsgeschichte, Erklärung des 3. Artikels, des 4. und 5. Hauptstücks, Wiederholen und Erlernen von Kirchenliedern. Oberlehrer Graeter. — **Deutsch,** 3 St. w. Lektüre ausgewählter Stücke aus Hopf und Paulsiek, Disponierübungen, Satzlehre, Metrik, Memorieren von Gedichten, Aufsätze. Wissenschaftl. Hilfslehrer Kantel. — **Latein,** 6 St. w. Lektüre: Caesar, bell. Gall. VI, VII, Phaedrus I, II, die wichtigsten Regeln der Prosodie und Metrik, Tempus- und Moduslehre. Wiederholung der Etymologie und Kasuslehre nach Schultz, im Anschluß an Schultz, Aufgabensammlung, Exerzitien abwechselnd mit Extemporalien, Memorierübungen. Dr. Siemering. **Französisch,** 4 St. w. Lektüre: Debidour, histoire de Du Guesclin, die gesamte Formenlehre und das wichtigste aus der Syntax nach Schmitz, Uebersetzungen aus Plötz: cours gradué, Sprechübungen, Memorieren, von Plötz: pet. vocab. 81 bis 107, Erklärung der Lehmannschen Anschauungsbilder, Exerzitien, Exemporalien, Diktate. Realgymnasial-Lehrer Duvinage. — **Englisch,** 4 St. w. Lektüre: Scott: Tales of a grandfather, ed Schaub. u. A. XI und XII, Grammatik nach Plate I 32—66, Exerzitien, Extemporalien, Diktate. Wissenschaftlicher Hilfslehrer Kantel. — **Geschichte und Geographie,** 4 St. w. a) Geschichte: Preußisch-brandenburgische und preußische Geschichte mit Benutzung von Cauers Tabellen. b) Geographie: 2 St. Physische und politische Geographie der preußischen Monarchie

nach Daniel, die Hauptbegriffe der mathematischen Geographie. Oberlehrer Thomas. — **Mathematik,** 5 St. w. Geometrie: Flächeninhalt der Figuren, Ähnlichkeitssätze und deren Anwendung auf Polygon und Kreis. Arithmetik: Elemente der Potenzrechnung, Quadrat- und Kubikwurzeln, Gleichungen des ersten Grades mit mehreren, des zweiten mit einer Unbekannten und Lösung zahlreicher praktischer Aufgaben. Benutzt wurde Ellingers Leitfaden. Oberlehrer Thalmann. — **Naturbeschreibung,** 2 St. w. Im Sommer Botanik: vergleichende Beschreibung vorgelegter Pflanzen mit Wiederholung des Linnéschen und des natürlichen Systems. Beschreibung der wichtigsten Kryptogamen, verbunden mit mikroskopischen Demonstrationen. Im Winter: Zoologie: Abriß der Anthropologie, Wiederholung der früheren Kurse mit Berücksichtigung der vergleichenden Anatomie; Beschreibung der wichtigsten Weichtiere, mikroskopische Demonstrationen. Realgymnasial-Lehrer Söcknick. — **Zeichnen,** 2 St. w. Freihandzeichnen nach ausgeführten Ornamenten, Linearzeichnen. Realgymnasial-Lehrer Thiel.

Tertia B. Ordinarius: ordentl. Lehrer Polenz.

Religion, 2 St w. Lektüre des Evang. Matthäi, Erklärung des 1. und 2. Artikels und des Kirchenjahres, Wiederholen und Erlernen von Sprüchen nach Weiß kleinem Katechismus und Kirchenliedern. Realgymnasial-Lehrer Duvinage. — **Deutsch,** 3 St. w. Lektüre aus Hopf und Paulsiek, Satzlehre, das wichtigste aus der Metrik, Disponierübungen, Deklamationen, dreiwöchentliche Aufsätze. Realgymnasial-Lehrer Polenz. — **Latein,** 6. St. w. Einübung der Kasuslehre nach Schultz Grammatik § 189—235 zugleich mit Repetition der Formenlehre; im Anschluß daran Uebersetzen aus Schultz: Aufgabensammlung I—IV. Lektüre: Cornel. Nepos: Phocion, Timoleon, Hamilcar, Hannibal, Miltiades, Themistocles, wöchentliche Exerzitien, abwechselnd mit Extemporalien. Polenz. — **Französisch,** 4 St. w. Debidour: histoire de Du Guesclin. Einüben der ersten 20 Lektionen aus Plötz, Formenlehre und Syntax, Memorieren aus Plötz pet. vocab. 45—80, Exerzitien, Extemporalien, Diktate. Schulamts-Kandidat Rödder. — **Englisch,** 4 St. w. Plate, Lehrgang I, 1—39 und einzelne zusammenhängende Stücke, Exerzitien, Extemporalien, Diktate. cand. prob. Thiem. — **Geschichte,** 2 St. w. Deutsche Geschichte bis zum westfälischen Frieden. Oberlehrer Thomas. **Geographie,** 2 St. w. Physische und politische Geographie von Deutschland, Holland, Belgien, Schweiz, Österreich, Dänemark nach Daniel. Im Sommer Oberlehrer Thomas, im Winter Dr. Fuchs. — **Mathematik,** 5 St. w. a) Praktisches Rechnen 1 St. b) Arithmetik, 2 St. Buchstabenrechnung, die 4 Spezies mit ganzen und gebrochenen Zahlen, Elemente der Potenzrechnung, lineare Gleichungen mit einer Unbekannten. c) Geometrie, 2 St. Lehre von den Vierecken, vom Kreise und dem Flächeninhalte der Figuren mit zahlreichen Übungsaufgaben, Wiederholungen mit Benutzung von Ellingers Leitfaden. Realgymnasial-Lehrer Berent. — **Naturbeschreibung,** 2 St. w. Im Sommer Botanik: Pflanzenkunde nach dem natürlichen System nach Krügers Leitfaden, im Winter Zoologie: Beschreibung der Gliedertiere, Wiederholung der Wirbeltiere nach Leunis Leitfaden. Die wichtigsten Organe des menschlichen Körpers. Berent. — **Zeichnen,** 2 St. w. Freihandzeichnen nach Wandtafeln von Hertle und Jacobsthal, Linearzeichnen. Realgymnasial-Lehrer Thiel.

Quarta A. und *B.* Ordinarius von A. ordentlicher Lehrer Berent, von B. ordentlicher Lehrer Knaake.

Religion, 2 St. w. Erklärung des 1. und 3. Hauptstücks und der Sonntags-Evangelien, Einführung in die heilige Schrift, verbunden mit der Lektüre ausgewählter Abschnitte des Alten Testaments. Erlernen von Sprüchen nach Weiß Katechismus und Kirchenliedern. In A. Realgymnasiallehrer Duvinage, in B. Realgymnasiallehrer Knaake. — **Deutsch,** 3 St. w. Lektüre von Hopf und Paulsiek mit Erklärung und Wiedergabe des Inhalts, Lehre von der Interpunktion, Satzlehre, Deklamationsübungen. Vierzehntägig Aufsätze, abwechselnd mit Diktaten ohne Interpunktionsangabe. In A. Berent, in B. Knaake. — **Latein,** 7 St. w. Repetition und Erweiterung der unregelmäßigen verba und der Zahlwörter, die wichtigsten Regeln der Kasuslehre, des acc. c. inf. und der Partizipial-Konstruktion nach Schultz kleiner Sprachlehre und Übungsbuch, Lektüre: Weller, lateinisches Lesebuch aus Herodot; in A. XIV. und XV, in B. XI—XIV, wöchentliche Exerzitien oder Extemporalien. In A. Knaake, in B. im S. Dr. Fuchs, im W. cand. prob. Ebel. — **Französisch,** 5 St. w. Plötz, Elementargrammatik 61—112 und einige zusammenhängende Lesestücke, Memorieren von Plötz: pet. vocab. 20—50. Exerzitien, Extemporalien, Diktate. In A. Realgymnasiallehrer Duvinage, in B. wissenschaftlicher Hilfslehrer Kantel. — **Geschichte,** 2 St. w. Kurze Übersicht der orientalischen Geschichte, griechische bis zum Tode Alexanders des Großen, römische bis Augustus mit Benutzung von Cauers Tabellen. In A. Oberlehrer Thomas, in B. Dr. Fuchs. — **Geographie,** 2 St. w. Europa außer Deutschland, Oesterreich, Schweiz, Belgien, Niederlande. Wiederholung der außereuropäischen Erdteile mit besonderer Berücksichtigung der Kolonien europäischer Staaten. In A. Thomas, in B. Knaake. — **Mathematik,** 5 St. w. a) Planimetrie: Die Elemente derselben, Kongruenz der Dreiecke, Lehre vom Parallelogramm und Trapez, an Aufgaben hergeleitet und erläutert, mit Benutzung von Ellingers Leitfaden; b) Rechnen: Wiederholung und Erweiterung der Bruch- und Dezimalrechnung, Rechnungen des bürgerlichen Lebens, Zinsrechnungen, einfache Aufgaben aus der Buchstabenrechnung. In A. Berent, in B. Realgymnasiallehrer Söcknick. — **Naturbeschreibung,** 2 St. w. Im Sommer Botanik: Beschreibung der wichtigeren Pflanzen des Linnéschen Systems. Im Winter Zoologie: Die niederen Wirbeltiere, Wiederholung der Säugetiere und Vögel, nach Leunis Leitfaden. In A. Berent, in B. Söcknick. — **Zeichnen,** 2 St. w. Nach Vorzeichnung des Lehrers an der Wandtafel. Realgymnasiallehrer Thiel.

Quinta A. und *B.* Ordinarius in A. wissenschaftl. Hilfslehrer Kantel, in B. im Sommer cand. prob. Rödder, im Winter Dr. Fuchs.

Religion, 2 St. w. Biblische Erzählungen des Neuen Testaments nach Woike, Erlernen der 5 Hauptstücke mit der Lutherschen Erklärung, Wiederholen und Lernen von Sprüchen nach Weiß Katechismus und Kirchenliedern. Realgymnasial-Lehrer Duvinage. —

Deutsch, 3 St. w. Lektüre von Hopf und Paulsiek, starke und schwache Deklination, Lehre vom einfachen und erweiterten Satze, orthographische Übungen, wöchentlich Diktate, abwechselnd mit Aufsätzen, Deklamationsübungen. In A: wissenschaftl. Hilfslehrer Kantel, in B: im Sommer cand. prob. Rödder, im Winter Dr. Fuchs. — **Latein,** 7 St. w. Wiederholung des Pensums der Sexta, verba depon., unregelmäßige verba, anomala, defectiva, impersonalia, adverbia, conjunct., praeposit., numeral, acc. c. inf., abl. abs. im Anschluß an Schultz Übungsbuch § 68—117; wöchentliche Exerzitien oder Extemporalien. In A: Dr. Fuchs, in B: Dr. Siemering. — **Französisch,** 5 St. w. Plötz, Elementargrammatik 1—60, Leseübungen, Memorieren von Plötz pet. vocab. 1—20, Exerzitien, Extemporalien, Diktate. In A: wissenschaftl. Hilfslehrer Kantel, in B: cand. prob. Thiem. — **Geschichte** und **Geographie,** 3 St. w. a) Geschichte, 1 St. in A: Sagen der persischen, griechischen, römischen und preußischen Geschichte, in B: Bilder aus der alten Geschichte. b) Geographie, 2 St. Die außereuropäischen Erdteile nach Daniel § 36—70. In A: Realgymnasial-Lehrer Knaake, in B: Dr. Fuchs. — **Rechnen,** 4 St. w. Bruchrechnung mit gewöhnlichen und Dezimalbrüchen, einfache Regel-de-tri, Übung im Kopfrechnen. In A: Oberlehrer Thalmann, in B: Realgymnasial-Lehrer Söcknick. — **Naturbeschreibung,** 2 St. w. Im Sommer Botanik: Einübung des Linnéschen Systems und Bestimmung der Pflanzen nach demselben, (Krügers Leitfaden). Im Winter Zoologie: Wiederholung und Erweiterung des Pensums von Sexta, Säugetiere und Vögel (Leunis Leitfaden). Realgymnasial-Lehrer Berent. — **Zeichnen,** 2 St. w. A. und B. komb. Einfache krummlinige Ornamente nach Vorzeichnung des Lehrers. Realgymnasial-Lehrer Thiel. — **Schreiben,** 2 St. w. A. und B. komb. Nach Vorschrift an der Wandtafel. Realgymnasial-Lehrer Thiel.

Sexta. Ordinarius: Realgymnasial-Lehrer Söcknick.

Religion, 3 St. w. Biblische Erzählungen des Alten Testaments nach Woike §§ 1—48, Erlernen der beiden ersten Hauptstücke, mit der Lutherschen Erklärung, einiger Sprüche nach Weiß kleinem Katechismus und Kirchenlieder. Realgymnasial-Lehrer Duvinage. — **Deutsch,** 3 St. w. Lektüre aus Hopf und Paulsiek mit sachlicher Erklärung und mündlichem Nacherzählen; die Redeteile, Lehre vom einfachen Satz, Deklamationsübungen, wöchentliche Diktate, im zweiten Halbjahre abwechselnd mit kleineren Aufsätzen. Realgymnasial-Lehrer Polenz. — **Latein,** 8 St. w. Einüben der Deklination und des Hilfsverbs sum, pronomina, numeralia, die regelmäßige Konjugation ohne depon., Komparation; im Anschluß daran Übersetzen ausgewählter Lesestücke aus Schultz Übungsbuch § 1—67, im Winter wöchentliche Klassenarbeiten. Realgymnasial-Lehrer Polenz. — **Geschichte** und **Geographie,** 3 St. w. a) Geschichte, 1 St. Die schönsten Sagen des griechischen Altertums, b) Geographie, 2 St. Grundzüge der allgemeinen Erdkunde, Ostpreußen; kurze Übersicht über Europa und die andern Erdteile. Dr. Fuchs. — **Rechnen,** 5 St. w. Fortgesetzte Übung der vier Spezies in ganzen Zahlen, Einführung in die Bruchrechnung mit kleinen Zahlen. Söcknick. — **Naturbeschreibung,** 2 St. w. Im Sommer Botanik, im Winter Zoologie. Beschreibung der bekanntesten Pflanzen und einzelner Säugetiere nach Abbildungen und Vögel

(nach ausgestopften Exemplaren). Söcknick. — **Zeichnen**, 2 St. w. Geradlinige Flächenfiguren nach Vorzeichnung des Lehrers, Realgymnasial-Lehrer Thiel. — **Schreiben**, 2 St. w. Nach Vorschrift an der Wandtafel. — Realgymnasial-Lehrer Thiel.

Vorbereitungsschule.

1. Klasse. Ordinarius: Vorschullehrer Preuß.

Religion, 3 St. w. Die wichtigsten Erzählungen des neuen Testaments nach Woike. Die 10 Gebote mit der Lutherschen Erklärung, einige Sprüche und Lieder, Morgen- und Abendgebete. — **Deutsch**, 9 St. w. Lektüre von Paulsiek (Septima), Übung im Nacherzählen des Gelesenen, Wort- und Sacherklärung erlernter Gedichte, die Anfänge der Satzlehre, die wichtigsten Redeteile, Flexion der Hauptwörter, Eigenschaftswörter, Zeit- und Fürwörter, orthographische Übungen, Diktate, tägliche Abschriften. — **Rechnen**, 4 St. w. Die 4 Spezies mit benannten Zahlen, Resolvieren und Reduzieren. — **Schreiben**, 4 St. w. Übung in deutscher und lateinischer Schrift. — **Anschauungs-Übungen**, 1 St. w. Fortgesetzte Berichtigung der Aussprache, Übung der Anschauung mit besonderer Berücksichtigung der Naturbeschreibung und Geographie. Preuß.

2. Klasse. Ordinarius: Vorschullehrer Lehmann.

Religion, 2 St. w. Die wichtigsten Erzählungen des alten Testaments nach Woike. Die 10 Gebote ohne Erklärung, einige leichtere Sprüche und Lieder. — **Deutsch**, 7 St. w. Lektüre von Paulsiek (Oktava). Übung im Erkennen der Haupt- und Fürwörter, der Geschlechts-, Eigenschafts- und Zeitwörter; orthographische Übungen durch Abschreiben von Druckschrift, wöchentlich Diktate, Erlernen kleiner Gedichte. Lehmann. — **Rechnen**, 4 St. w. Die 4 Spezies mit größeren Zahlen. Preuß. — **Schreiben**, 4 St. w. Übung in deutscher und lateinischer Schrift. Lehmann. — **Anschauungs-Übungen**, 1 St. w. Berichtigung der Aussprache, Erweiterung der Vorstellungen durch sinnliche Anschauung mit Benutzung der Winkelmannschen Bilder. Lehmann.

3. Klasse. Ordinarius: Vorschullehrer Lehmann.

Religion, 2 St. w. Einführung in eine kleine Zahl ausgewählter biblischer Erzählungen, Gebete, Sprüche und Liederverse, durch Nachsprechen geübt. — **Lesen und Schreiben**, 9 St. w. Lautieren und Lesen von der Wandtafel und aus Hästers Fibel, Einüben der deutschen Schrift, Aufschreiben diktierter Wörter, Erlernen kleiner Gedichte. — **Rechnen**, 4 St. w. Zählen und Einüben der Zahlenreihen von 1—100, die drei ersten Spezies in diesem Zahlenraume. Lehmann.

Von der Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht wurde kein Schüler dispensiert.

Technischer Unterricht.

a) **Turnen**, 6 St. w. in 4 Abteilungen, 1 und 2 in je 2 St., 3 und 4 in je 1 St. Dispensiert waren 9 Schüler. Vorschullehrer Preuß und Schulamtskandidat Sell.

b) **Gesang**, 6 St. w. in 4 Abteilungen, 1 bestehend aus den Sängern von I—IV in 1 St., 2 aus VA komb. mit VB in 2 St., 3 aus VI in 2 St., 4 aus Vorklasse I und II in 1 St. I—IV: Choräle, Lieder, Motetten für gemischten Chor, V, VI und Vorklasse I und II: Notenübungen, Lieder, Choräle. Dr. Siemering und Vorschullehrer Preuß.

II. Wichtigere Verfügungen der vorgesetzten Behörden.

15. Mai 1885: Das Königliche Provinzial-Schul-Kollegium sendet die neue Ausgabe von Dr. Forchhammer: Karte und Beschreibung der Ebenen von Troja als ein Geschenk des Herrn Ministers.

19. Mai: Dem Vorschullehrer Lehmann wird ein dreiwöchentlicher Urlaub im Anschluß an die Sommerferien bewilligt.

13. Juli: Zu Ostern jedes Jahres ist mit der Nachweisung über die Verteilung der Lehrstunden zugleich die Zusammensetzung der ständigen Kommission zur Prüfung von Nichtschülern bis Prima einzureichen und anzugeben, ob und in welchen Fällen die Kommission im letzten Schuljahre in Funktion gewesen ist.

31. Juli: Provinzial-Schul-Kollegium übersendet ein Ministerial-Reskript vom 8. Juli betreffs des Verfahrens bei der Ausstellung der Befähigungszeugnisse für den einjährig-freiwilligen Militärdienst.

3. August: Dem Oberlehrer Thomas wird ein vierwöchentlicher Urlaub erteilt.

11. August: Vom 1. Oktober ab ist der Schulamtskandidat Ebel der Anstalt als proband. überwiesen.

11. August: Provinzial-Schul-Kollegium übersendet ein Exemplar von „die Fischerei-Verhältnisse des deutschen Reichs“ von von dem Borne.

20. Oktober: Es erteilt Vorschriften über einige durch die späten Osterferien 1886 bedingte Änderungen in der Erteilung von Abgangszeugnissen.

30. Oktober: Es übersendet ein Ministerial-Reskript vom 9. Oktober, enthaltend den Allerhöchsten Erlaß vom 27. August, betreffs eines den Freiwilligen-Zeugnissen hinzuzufügenden Zusatzes.

30. Oktober: Das Porto für alle von Staatsbeamten zu erstattende Berichte, Anzeigen und Meldungen, welche ihre Person betreffen und seitens der vorgesetzten Dienstbehörde lediglich aus dienstlichen Rücksichten angeordnet sind, ist von der Staatskasse zu tragen.

12. November: Die beantragte Fortsetzung des litauischen Unterrichts in einer wöchentlichen Stunde wird genehmigt.

1. Dezember: Provinzial-Schul-Kollegium übersendet von dem Werke über „die Preußische Expedition nach Ostasien" Band I bis IV des Textes und I und II der zoologischen und botanischen Abteilung als Geschenk des Herrn Ministers.

6. Dezember: Der Direktor wird aufgefordert, über die mit den Schülern unternommenen Spaziergänge und Ausflüge eingehend zu berichten.

20. Dezember: Provinzial-Schul-Kollegium erteilt Anweisung über die Jubiläumsfeier Sr. Majestät des Kaisers.

14. Januar 1886: Es übersendet die Übersicht über die Ferien des laufenden Jahres.

10. Februar: Der Schulamts-Kandidat Heymuth wird der Anstalt zur Ableistung eines Probejahres von Ostern c. ab zugewiesen.

2. März: desgleichen Schulamtskandidat Orlowski.

III. Chronik der Schule.

Das Schuljahr 1885/86 begann am 13. April. Mit demselben trat der Schulamtskandidat Thiem*) zur Ableistung seines Probejahres bei der Anstalt ein, während nach der zum 1. April an das Gymnasium zu Lyck erfolgten Versetzung des zweiten wissenschaftlichen Hilfslehrers Dr. Schneider, diese Stelle dem wissenschaftlichen Hilfslehrer Dr. Fuchs**) übertragen wurde. Am 1. Mai konnte darauf der ordentliche Lehrer Söcknick nach Ablauf des ihm zur Wiederherstellung seiner Gesundheit bewilligten 6monatlichen Urlaubs sein Amt wieder übernehmen. Mit dem Beginn des Wintersemesters wurde dann der Schulamtskandidat Ebel***) der Anstalt als cand. prob. zugewiesen, während der Schulamtskandidat Rödder nach Absolvierung seines Probejahres mit Genehmigung der vorgesetzten Behörde bei ihr beschäftigt blieb. Das Geburtsfest Sr. Majestät des Kaisers wurde am 22. März, das 25jährige Jubiläum Desselben am 4. Januar d. J. festlich begangen, ebenso der 2. Sept. in gewohnter Weise durch einen Schulakt gefeiert und am 10. September vormittags eine Schulkommunion abgehalten. Der Hitze wegen mußte in den Monaten Juni und Juli der Unterricht in 12 Stunden ausfallen, desgleichen am 29. Oktober der Landtagswahl und am 1. Dezember der Volkszählung wegen. Die letzte Schillerprämie, bestehend in 3 vollständigen Exemplaren der

---

*) Hermann Thiem, geboren den 28. Juli 1859 zu Goldap, verließ zu Ostern 1879 mit dem Reifezeugnis das Realgymnasium zu Insterburg, studierte bis Michaelis 1882 in Berlin neuere Sprachen und absolvierte, nachdem er ein Jahr als Hauslehrer thätig gewesen war, am 1. November 1884 in Königsberg seine Prüfung pro fac. doc.

**) Walter Fuchs, geboren den 11. Oktober 1858 zu Pieskeim, Kreis Pr. Eylau, verließ zu Mich. 1878 mit dem Zeugnis der Reife das Wilhelms-Gymnasium zu Königsberg, studierte daselbst bis Ostern 1883 Geschichte und Geographie, legte am 13. Januar 1884 seine Prüfung pro fac. doc. ab, promovierte am 24. Mai desselben Jahres und absolvierte dann von Ostern 1884 bis dahin 1885 sein Probejahr an dem Kneiphöfischen Gymnasium zu Königsberg.

***) Gotthilf Ebel, geboren den 2. Januar 1858 zu Johannisburg, wurde zu Ostern 1876 mit dem Reifezeugnis von dem Gymnasium zu Rastenburg entlassen, studierte bis Ostern 1880 in Königsberg Philologie und legte am 2. Mai 1885 daselbst seine Prüfung pro fac. doc. ab.

Werke des Dichters erhielten der Oberprimaner Artur Richter, der Obersekundaner Ernst Höltke und der Obertertianer Emil Günttert. Der Gesundheitszustand der Schüler war von August 1885 ab ohne Unterbrechung fast bis zum Schlusse des Winters ein ungewöhnlich ungünstiger, da außer verschiedenen Halsaffektionen, Masern, Scharlach und Diphtherie nach und neben einander in einem am hiesigen Orte wohl noch nicht erlebten Grade unter der Schuljugend epidemisch herrschten, welchen leider auch zwei Schüler der ersten und zweiten Vorklasse, Paul Brandtstätter am 14. August 1885 und Max Jenischewski am 23. Februar 1886 sowie der Untertertianer Max Abel am 5. März 1886 erliegen mußten. Günstiger gestaltete sich im allgemeinen das Befinden der Lehrer, da außer dem Oberlehrer Thomas, der etwa 6 Wochen, darunter 4 im Anschluß an die Sommerferien zum Zwecke eines längeren Aufenthaltes an der See, nur noch der Vorschullehrer Lehmann zu einer Badereise auf 2 Wochen beurlaubt werden und der technische Lehrer Maler Thiel für dieselbe Zeit den Unterricht einstellen mußte

IV. Statistische Mitteilungen.

A. Frequenztabelle für das Schuljahr 1885/86.

	A. Realgymnasium.										B. Vorschule.			
	IA	IB	IIA	IIB	IIIA	IIIB	IV	V	VI	Sa.	I	II	III	Sa.
1. Bestand am 1. Februar 1885 . .	12	12	16	41	32	40	34	58	48	293	28	19	17	64
2 Abgang bis zum Schluß des Schuljahres 1884/85	10	—	3	18	1	5	3	3	—	43	1	—	1	2
3. a) Zugang durch Versetzung z. Ostern	11	15	32	23	24	24	42	33	23	227	19	17	—	36
3. b) Zugang durch Aufnahme z. Ostern	—	2	1	1	—	2	4	5	6	21	6	3	9	18
4. Frequenz a. Anf. d. Schuljahres 85/86	14	14	15	33	32	35	52	54	45	294	31	19	9	59
5 Zugang im Sommersemester . .	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2	2	—	—	2
6. Abgang im Sommersemester . .	2	2	2	7	5	2	1	3	5	29	1	1	—	2
7. a) Zugang d. Versetzung z. Michaelis	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7. b) Zugang d. Aufnahme z. Michaelis	—	—	—	—	1	—	2	4	1	8	2	1	1	4
8. Frequenz a. Anf. d. Wintersemesters	11	13	13	26	28	33	53	55	41	273	33	19	10	62
9. Zugang im Wintersemester . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	1	1
10. Abgang im Wintersemester . . .	—	—	—	2	—	1	1	1	1	6	—	—	—	—
11. Frequenz am 1. Februar 1886 . .	11	13	13	24	28	32	52	54	41	268	33	19	11	63
12. Durchschnittsalter am 1. Febr. 1886	19,2	19,5	18,3	17,7	16,8	15,5	14,3	12,4	11,4	—	10	8,5	7,5	—

B. Religions- und Heimatsverhältnisse der Schüler.

	A. Realgymnasium.							B. Vorschule.						
	Evang.	Kath.	Diss.	Juden	Einh.	Ausw.	Ausl.	Evang.	Kath.	Diss.	Juden	Einh.	Ausw.	Ausl.
1. Am Anfang des Sommersemesters	271	3	6	14	183	103	8	49	—	1	9	46	13	—
2. Am Anfang des Wintersemesters .	256	3	6	8	178	88	7	56	—	1	5	46	15	1
3. Am 1. Februar 1886	252	2	6	8	176	85	7	55	—	1	7	47	15	1

Das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst haben erhalten: Ostern 1885: 32, Michaelis: 6 Schüler, davon sind zu einem praktischen Beruf abgegangen Ostern: 18, Michaelis: 6.

Bei der am 26. Februar unter Vorsitz des Königlichen Provinzial-Schulrats Herrn Trosien abgehaltenen Maturitäts-Prüfung erhielten folgende Abiturienten das Zeugnis der Reife:

Nro.	Namen.	Konfession.	Datum der Geburt.	Ort der Geburt.	Stand und Wohnort des Vaters.	Dauer des Aufenthalts auf der Schule	Dauer des Aufenthalts in Prima	Erwählter Beruf.
233	Rudolf, Reinhold, Paul Dombrowsky	evang.	19. Novemb. 1866.	Tilsit.	Schneidermstr. in Tilsit.	11 J.	2 J.	Tierarzeneikunde.
234	Christian Eggert	„	14. Mai 1865.	Szieden.	Mühlenbes. in Szieden.	9	2	Steuerfach.
235	Paul Ferdinand Janzon.	„	6. Juni 1865.	Tilsit.	Schlossermstr. in Tilsit.	$12^1/_2$	3	Maschinen-Baufach.
236	Adam Paul Manleitner.	„	12. Septemb. 1867.	„	Kaufmann in Tilsit.	$9^1/_2$	2	Kaufmannsstand.
237	Karl Adolf Neumann.	„	18 Febr. 1867.	„	Kaufmann in Tilsit.	$3^3/_4$	2	Studium der Mathematik u. Physik.
238	Franz Artur Richter.	„	30 Novemb. 1867.	„	verst. Rentier in Tilsit.	$9^1/_2$	2	Kaufmannsstand.
239	Max Richard Schettler.	„	16. Januar 1866.	Pillkallen.	Kupferschmied in Pillkallen.	7	2	Maschinen-Baufach.
240	Ernst Heinrich Schulz.	„	4. März 1866.	Gr. Friedrichsgraben.	Schiffer in Labiau.	$5^1/_2$	2	Kaufmannsstand.
241	Simon Wolpe.	mos.	11. Mai 1867.	Korszhau in Rußland.	Kaufmann in Ruß.	$9^1/_2$	2	Studium der Chemie.

Eggert und Schettler wurden von der mündlichen Prüfung dispensiert.

V. Sammlungen von Lehrmitteln.

Für die Lehrer- und Schüler-Bibliothek wurden angeschafft: Jahrgang 1885 des Centralblatts für die gesamte Unterrichts-Verwaltung, der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, der Altpreuß. Monatsschrift, des pädagogischen Archivs, des Magazins für die Litteratur des In- und Auslandes, des litterarischen Centralblatts, des Centralorgans für die Interessen des Realschulwesens. Herrig: Archiv. Crelle: mathematisches Journal, Fortsetzung der Encyklopädie der Naturwissenschaften. Willmann: pädagogische Vorträge. Frick und Richter: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, Jahrgang 1884. Kern: Grundriß der Pädagogik. Hausrath: Neutestamentliche Zeitgeschichte. Kurtz: Lehrbuch der Kirchengeschichte für Studierende. Knaake: Luthers Werke, 3. Band. Dahn: Die Kreuzfahrer. Hempel: Lateinischer Sentenzen- und Sprichwörterschatz. Basedow: Schulsyntax der mustergültigen lateinischen Prosa. Rothfuchs: Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts. Ohdendorp: M. Annaei Lucani Pharsalia. Kalgi: Griechische Schulgrammatik. Wolff: Eclogae Latinae e Mureti, Ernestii, Ruhnkenii aliorumque recentiorum operibus a Zumptio descriptae, Oesterlen: Studien zu Vergil und Horaz. Rühlmann: Vorträge über Geschichte der technischen Mechanik und theoretischen Maschinenlehre. Graf von Pfeil: Kometische Strömungen auf der Erdoberfläche. Dühring: Neue Grundsätze zur rationellen Physik und Chemie. Leunis: Synopsis, Zoologie, 3. Auflage. Peschel: Völkerkunde und Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen. Aimé Martin: Oeuvres de Fénelon und Oeuvres de Bernardin de Saint-Pierre, Ben Jonson's Works. Egelhaaf: Grundzüge der Geschichte. Adamy: Einführung in die antike Kunstgeschichte. Wiermann: Kaiser Wilhelm und seine Paladine. Wanner: Deutsche Götter und Helden. Mücke: Aus der Hohenstaufen- und Welfenzeit. Otto: Unser Kaiser. Zöller: Das Togoland und die Sklavenküste. Heims: Unter der Kriegsflagge des deutschen Reichs. Charles Martins: Von Spitzbergen bis zur Sahara. v. Redwitz: Haus Wartenburg. Wolff: Der Raubgraf. Geibel: Gesammelte Werke. Dahn: Gelimer. Hoffmann: Coopers Lederstrumpf-Erzählungen. Pallmann: Gefährliche Jagden. Kühn: Auf der Steppe, Zwei Lebenswege, Gott verläßt keinen Deutschen, Treue Freundschaft, die Brüder, Peter Szapar. Saintine: Picciola, Prosateurs français, Lieferung 1, 11, 15, 18, 19, 22, 55, 57. Mark Twain: The Adventures of Huckelberry Finn. Conway: Dark Days. Bret Harte: The story of a Mine, Two Men of Sandy Bar. Marshall: In the East Country. —

Die naturwissenschaftlichen Sammlungen wurden vermehrt durch eine Dynamomaschine für 3 Glühlampen von der société d'electricité A. Gérard Paris.

An Geschenken erhielt die Anstalt von dem Königlichen Ministerium: Wiedemann: Poggendorfs Annalen der Physik und Chemie, Jahrgang 1884, Band 24—26 der Publikationen aus den Königlich Preußischen Staatsarchiven. Gröber: Zeitschrift für romanische Philologie Jahrgang 1882. Forchhammer: Erklärung der Ilias. M. von dem Borne: Die Fischerei-Verhältnisse des deutschen Reichs 2c.; von dem Königlichen Provinzial-Schul-

Kollegium: die Preußische Expedition nach Ost-Asien mit Atlas; von Herrn Dr. Kalkowski in Gotha: sein Lehrbuch: Elemente der Lithologie; von Herrn Reyländer: Scherr: Germania und Roskoschny: Afghanistan; Lief. 1—21, von Herrn Volkmann: 2 Stücke Quecksilbererz aus Idria, von Herrn Gerichtsrat Guth: eine Silbermöve; von Herrn Wasbutzky: ein Gypskrystall, von Herrn Pliebisch: den Balg eines Brillenpinguin; von Herrn Förster: das Skelett einer Schildkröte, einen Katzenschädel, Igelschädel, und Dorschschädel, einen Taschenkrebs; von dem Oberprimaner Wolpe: eine Schildkröte und zwei Spirituspräparate. Für alle diese freundlichen Zuwendungen spricht der Unterzeichnete im Namen der Schule seinen ergebensten Dank aus.

Die Zinsen des zu 5 pCt. angelegten 1500 M. betragenden Unterstützungsfonds für arme Schüler wurden einem Unterprimaner und einem Quintaner verliehn, aus dem sich auf 3434,66 Mk. belaufenden Vermögen der Witwen- und Waisenkasse der Lehrer wurden 2 Lehrerwitwen und eine Waise unterstützt.

Ordnung der öffentlichen Prüfung

in der Aula des Realgymnasiums

Montag, den 12. April 1886, Vormittags von 9 Uhr an.

Choral. Gebet.

Vorbereitungsschule.

3. Klasse: **Rechnen** . . . . Lehmann.

Ernst Bergau:
Otto Gülstorff:
Bernhard Teichert:
} Hund und Rabe von Hey.

2. Klasse: **Lesen** . . . . Lehmann.

Ernst Eckert: „Der Frühling ist da“ von Hoffmann von Fallersleben.

1. Klasse: **Religion** . . . . Preuß.

Walter Thomas: Die Kinder im Walde von Franz von Pocci.

Gesang.

Sexta.

Rechnen . . . . Söcknick. **Deutsch** . . . . . Polenz.

Oskar Maschinski: Schwäbische Kunde von Uhland.

Quinta B und A.

B. **Geographie** . . Fuchs.
Richard Bleyer: „Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt“ von Karl Gerok.

A. **Französisch** . Kantel.
Richard Bönack: Von des Kaisers Bart von E. Geibel.

Quarta B und A.

B. **Latein** . . . . Ebel.
Max Kalcher: Die Muttersprache von Max Schenkendorf.

A. **Religion** . . Duvinage.
Paul Siebert: Jean et Finot von Ch. Marelle.

Choral.

Dienstag, den 13. April, Vormittags von 9 Uhr an.

Choral. Gebet.

Tertia B.

Englisch . . . . . Thiem. **Naturbeschreibung** . Berent.

Tertia A.

Latein . . . . . Siemering. **Mathematik** . . . Thalmann.

Secunda B und A.

B. **Geographie** . . Knaake. A. **Physik** . . . . Krüger.

Prima.

Geschichte . . . . Thomas. **Religion** . . . . Gräter.

Versuche der Schüler im Gesange und Vortrage.

Gesang: „Ach Herr, ich habe vertrauet", Motette von F. Möhring.

Vorträge:

Heinrich Rosenfeld .	in III B:	Der Schenk von Limburg von Uhland.	
Ernst Eggert	„ „ „	Les deux voyageurs par Florian.	
Max Frischmuth . . .	„ „ „	Little things.	
Konrad Hirsch . . .	in III A:	Schwerting, der Sachsenherzog von Ebert.	
Ludwig Borm	„ „ „	Le Loup et L'agneau par La Fontaine.	
Alfred Schmalöwsky	„ „ „	The Hand-post by Taylor.	
Paul Teichert . . .	in II B:	Fischerknabe	Schiller: Tell. A. 4 Sz. 1.
Fritz Grubert . . .	„ „ „	Fischer	
Rudolf Lebius . . .	„ „ „	Tell	
Friedrich Franz . .	„ „ „	L'Hirondelle par Béranger.	
David Buddrus . . .	in II A:	Buttler	Schiller: Wallensteins Tod. A. 4. Sz. 1 und 2.
Max Penschuck . . .	„ „ „	Gordon	
Hugo Lascheit	„ „ „	The Rainbow by Th. Campbell.	
Ernst Janzon	in I B:	La vertu est le plus grand de tous les biens.	

Gesang: Der Wanderer von W. Greef.

Hirtenlied
Das Kirchlein } von L. Erk.

Abschiedsworte des Abiturienten Richard Scheffler.

Schlußwort des Direktors und Entlassung der Abiturienten.

Choral.

Die Zeichnungen
des letzten Schuljahres und die Probeschriften werden an den Vormittagen der beiden Prüfungstage im Zeichensaale zur Ansicht ausliegen.

Mittwoch den 14. April wird das Schuljahr mit der Austeilung der vierteljährlichen Zeugnisse geschlossen. Der neue Kursus beginnt Donnerstag, den 29. April, Morgens 8 Uhr. Zur Aufnahme neuer Schüler wird der Unterzeichnete an den Vormittagen des 16., 27. und 28. April bereit sein.

L. Koch.